UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP – FEUSP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

JOSIANE ACÁCIA DE OLIVEIRA MARQUES

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS DO
INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS E O MÉTODO DE DECROLY NO
ENSINO DE MATEMÁTICA (1945-1966)**

SÃO PAULO

2021

JOSIANE ACÁCIA DE OLIVEIRA MARQUES

**O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS DO
INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS E O MÉTODO DE DECROLY NO
ENSINO DE MATEMÁTICA (1945-1966)**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Dra. Maurilane de Souza
Biccas

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Mc Marques, Josiane Acácia de Oliveira
O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos e o método de Decroly no ensino de matemática (1945-1966). / Josiane Acácia de Oliveira Marques; orientadora Maurilane de Souza Biccás. -- São Paulo, 2021. 221 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Ensino de cegos. 2. Matemática. 3. Método Decroly. 4. Zuleika de Barros Martins Ferreira. 5. Escola Caetano de Campos. I. Biccás, Maurilane de Souza, orient. II. Título.

*Aos meus filhos Rafael, Júlia, Isabelle e ao
meu querido Carlos Alberto Marques*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de estudar na Universidade de São Paulo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP por realizar esta pesquisa.

À professora Maurilane de Souza Biccas pela orientação e confiança.

À professora Maria Ângela Salvadori pelas diretrizes dadas no projeto de pesquisa.

À professora Diana Vidal por compartilhar seu conhecimento nas atividades do grupo de estudos e nas disciplinas ofertadas.

À banca de exame de qualificação, composta pelos professores Flávio Couto Oliveira e Wagner Rodrigues Valente. Agradeço os apontamentos no texto inicial e as indicações de leitura que contribuíram significativamente para a escrita desta tese.

Aos membros do NIEPHE pelas trocas de ideias, em especial aos integrantes que participaram dos mesmos encontros: Ariadne Ecar, Claudinéia Vischi, Fabiana Garcia, Fernanda Franchini, Felipe Tavares, Nadjelena Souza e Rafaela Rabelo.

Às pesquisadoras do projeto Mulheres e inovação docente (São Paulo e França, nas décadas de 1860-1960), Angélica Pall Oriani, Ariadne Lopes Ecar, Claudnéia Mara Vichi Avanzani, Diana Gonçalves Vidal, Dislane Zerbinatti Moraes, Fabiana Garcia Munhoz, Fernanda Franchini, Katiene Nogueira da Silva, Paula Perin Vicentini, Rachel Duarte Abdala, Rafaela Silva Rabelo, Rita de Cassia Gallego, Vivian Batista da Silva, Wiara Rosa Rios Ancântara.

Ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo pela concessão de licença capacitação para a escrita desta tese e apoio financeiro em eventos científicos.

Ao pessoal da Diretoria Geral e da Diretoria de Ensino do IFSP, professor Luís Cláudio de Mattos, professora Lúcia Scott Franco de Camargo Azzi Collet e professor Antônio Gonçalves Pedroso, pelo apoio nas concessões referente ao meu afastamento do serviço público para capacitação.

Aos meus amigos da Coordenadoria de Educação a Distância do IFSP, Ana Paula Barbosa, Carmen Monteiro Fernandes, Elisangela Rocha da Costa, José Geraldo Basante, Marco Aurélio Araujo dos Santos, Marisange Blank Zamprogno e Simone Viloria Ribas da Silva, por me substituírem nas atividades do setor e, especialmente, aos professores

Osvaldo Canato Junior e Márcio Vínicius Corrallo, por me apoiarem em todas as decisões tomadas.

Ao Centro de Referência em Educação Mario Covas, ao professor Diógenes Lawand e ao Felipe Sanches pela ajuda na localização das fontes.

Ao Centro de Memória Dorina Nowill e às queridas Márcia Veloso, Marina Franciulli e Silvia Sertório.

Ao GHEMAT, pelas oportunidades, estudos e ensinamentos. Em especial, ao professor Wagner Rodrigues Valente e à professora Maria Célia Leme da Silva por contribuírem na minha formação acadêmica e me ajudarem nos primeiros passos como pesquisadora.

Aos pesquisadores que compartilharam fontes documentais no repositório institucional da Universidade Federal de Santa Catarina administrado pelo professor David Costa. Essas ações permitiram o acesso a documentos, facilitando a pesquisa em tempos de pandemia.

À minha amiga Fernanda Yamamoto pela revisão do texto, pela troca de ideias e por compartilhar suas impressões particulares a respeito da pesquisa.

À querida professora Ingrid Hotte Ambrogi pelo apoio dado no período em que estudei simultaneamente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e na FE-USP.

À minha amiga Nara Vilma Lima Pinheiro pelas conversas, discussões, leituras críticas dos resultados parciais deste estudo e sua contribuição eficaz nos temas da educação matemática.

À toda a minha família, em especial ao meu amado Carlos Alberto Marques, meu filho Rafael de Oliveira Dall Bello, minha filha Júlia Bianca de Oliveira Marques, minha caçula Isabelle de Oliveira Marques, minha mãe Maria Aparecida Ramos de Freitas e minha irmã Joseli Acássia de Oliveira, pelo apoio em todos os momentos.

Agradeço principalmente ao meu pai, por tudo que me proporcionou, pela força e direção dada nos momentos difíceis. Sem ele nada disso teria sido possível.

É importante olhar o passado e aprender com ele para construir o futuro.

Dorina Gouvêa Nowill

RESUMO

MARQUES, J. A. O. **O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos e o método de Decroly no ensino de matemática (1945-1966).** 2021. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021).

A pesquisa de doutorado buscou compreender como foi instituído o curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos em São Paulo, em vigor de 1945 a 1966, e quais eram os métodos de ensino prescritos para a educação matemática de pessoas cegas. O corpus documental utilizado é constituído por documentos escolares, jornais, revista de ensino, documentos oficiais, fotografias, manuais pedagógicos, biografias, autobiografias, relatórios, correspondência, entre outras fontes documentais dos acervos do Arquivo da Escola Caetano de Campos, do Centro de Memória Dorina Nowill, da Hemeroteca Digital Brasileira e do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. A análise foi feita sob a ótica da história cultural, a partir dos conceitos de circulação, apropriação, cultura escolar, histórias conectadas e rede de sociabilidade. O estudo permitiu construir uma narrativa histórica que considerou as conexões estabelecidas entre os sujeitos históricos e a escolarização de crianças cegas neste período. O cotejo das fontes identificou apropriações do método Centro de Interesse, idealizado por Ovide Decroly, nas orientações para o ensino de matemática aos alunos cegos. Este método considera o ensino ativo, lúdico e a partir do interesse da criança. Iniciava-se de uma situação-problema de necessidade cotidiana. Segue a tríade de ensino: “Observação” de objetos e/ou fenômenos; “Associação” do conhecimento prévio ao novo conhecimento; “Expressão” da criança sobre os conceitos aprendidos. Para as atividades, era indicado o uso de recursos didáticos com dupla finalidade: propor a experiência ao aluno e a leitura dos objetos por meio dos outros sentidos sensoriais. Era prescrito o ensino de conceito de número e de cálculo antes do uso de contadores mecânicos como o cubarítmo e o soroban. A catedrática responsável pela orientação matemática era a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira, entusiasta do movimento da Escola Nova. Suas ideias foram apoiadas por Carolina Ribeiro e difundidas na década seguinte por Dorina Gouvêa Nowill. Essas prescrições para o ensino da disciplina vulgarizaram nas práticas de especialistas no ensino de pessoas cegas e os indícios estão presentes em nossa cultura escolar na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de cegos. Matemática. Método Decroly. Zuleika de Barros Martins Ferreira. Escola Caetano de Campos.

ABSTRACT

MARQUES, J. A. O. **The Specialization Course for Teaching the Blind at Instituto Caetano de Campos and Decroly's method in mathematics teaching (1945-1966).** 2021. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021).

The doctoral research sought to understand how the Specialization course for the Teaching of the Blind was instituted at the Instituto Caetano de Campos in São Paulo, in force from 1945 to 1966, and what were the teaching methods prescribed for the mathematical education of blind people. A documentary corpus was used, consisting of school documents, newspapers, a teaching magazine, official documents, photographs, teaching manuals, biographies, autobiography, reports, correspondence, among other documentary sources. He benefited from the sources of the archives of the Caetano de Campos School Archive, the Dorina Nowill Memory Center, the Brazilian Digital Hemeroteca and the Institutional Repository of the Federal University of Santa Catarina. The analysis was made from the perspective of cultural history, based on the concepts of circulation, appropriation, school culture, connected stories and the sociability network. The study allowed us to build a historical narrative that considered the connections established between historical subjects and the schooling of blind children in this period. The comparison of the sources identified appropriations of the Center of Interest method, idealized by Ovide Decroly, in the guidelines for teaching mathematics to blind students. This method considered teaching to be active, playful and based on the child's interest. It started from a problem situation of daily necessity. The teaching triad followed: “Observation” of objects and / or phenomena; “Association” of knowledge prior to new knowledge; The child's “expression” about the concepts learned. For the activities, the use of didactic resources was indicated with a double purpose: to propose the experience to the student and the reading of the objects through the other sensory senses. The teaching of the concept of number and calculation was prescribed before the use of mechanical counters such as cubarithm and soroban. The professor responsible for the mathematical orientation was Professor Zuleika de Barros Martins Ferreira, an enthusiast of the Escola Nova movement. Her ideas were supported by Carolina Ribeiro and disseminated in the following decade by Dorina Gouvêa Nowill. These prescriptions for

teaching this discipline have become commonplace in the practices of specialists in the teaching of blind people and the evidence is present in our school culture today.

Keywords: Teaching the blind. Mathematics. Decroly method. Zuleika de Barros Martins Ferreira. Caetano de Campos School.

RÉSUMÉ

MARQUES, J. A. O. **Le Cours de Spécialisation pour l'Enseignement des Aveugles à l'Instituto Caetano de Campos et la méthode Decroly pour l'enseignement des mathématiques (1945-1966).** 2021. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

La recherche doctorale a cherché à comprendre comment le cours de spécialisation pour l'enseignement des aveugles a été institué à l'Instituto Caetano de Campos à São Paulo, en vigueur de 1945 à 1966, et quelles étaient les méthodes d'enseignement prescrites pour l'éducation mathématique des aveugles. Un corpus documentaire a été utilisé, composé de documents scolaires, de journaux, d'un magazine pédagogique, de documents officiels, de photographies, de manuels pédagogiques, de biographies, d'autobiographie, de rapports, de correspondance, entre autres sources documentaires. Il a bénéficié des sources des archives des archives de l'école Caetano de Campos, du centre de mémoire Dorina Nowill, de l'hémérothèque numérique brésilienne et du dépôt institutionnel de l'Université fédérale de Santa Catarina. L'analyse a été faite dans la perspective de l'histoire culturelle, basée sur les concepts de circulation, d'appropriation, de culture scolaire, d'histoires connectées et de réseau de sociabilité. L'étude nous a permis de construire un récit historique prenant en compte les liens établis entre les sujets historiques et la scolarisation des enfants aveugles à cette période. La comparaison des sources a identifié des appropriations de la méthode des centres d'intérêt, idéalisée par Ovide Decroly, dans les lignes directrices pour l'enseignement des mathématiques aux élèves aveugles. Cette méthode considère l'enseignement comme actif, ludique et basé sur l'intérêt de l'enfant. Tout est parti d'une situation problématique de nécessité quotidienne. La triade pédagogique a suivi: «Observation» d'objets et / ou de phénomènes; «Association» des connaissances avant les nouvelles connaissances; L'«expression» de l'enfant sur les concepts appris. Pour les activités, l'utilisation de ressources didactiques a été indiquée avec un double objectif: proposer l'expérience à l'élève et la lecture des objets à travers les autres sens sensoriels. L'enseignement du concept de nombre et de calcul a été prescrit avant l'utilisation de compteurs mécaniques tels que le cubarithme et le soroban. Le professeur responsable de l'orientation mathématique était le professeur Zuleika de Barros Martins Ferreira, un passionné du mouvement Escola Nova. Ses idées ont été soutenues par Carolina Ribeiro et diffusées

dans la décennie suivante par Dorina Gouvêa Nowill. Ces prescriptions pour enseigner cette discipline sont devenues monnaie courante dans les pratiques des spécialistes de l'enseignement des aveugles et les preuves sont présentes dans notre culture scolaire aujourd'hui.

Mots-clés: Enseigner aux aveugles. Mathématiques. Méthode Decroly. Zuleika de Barros Martins Ferreira. École Caetano de Campos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reglete e punção.....	41
Figura 2: Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil	42
Figura 3: Instituto São Rafael	43
Figura 4: Instituto de Cegos Padre Chico	45
Figura 5: Fachada do Instituto de Cegos Padre Chico	45
Figura 6: Alunas do Instituto Padre Chico na Sala Braille da Biblioteca Monteiro Lobato em São Paulo, década de 1950.....	47
Figura 7: Instituto de Cegos da Bahia	48
Figura 8: Instituto Paranaense de Cegos	49
Figura 9: Instituto Santa Luzia	50
Figura 10: Instituto dos Cegos do Ceará	51
Figura 11: Hélio Goés Ferreira reunido com alunos, funcionárias e estagiário no Instituto de Cegos no Ceará (sem data).....	52
Figura 12: Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”	54
Figura 13: Cubarítmo	60
Figura 14: Soroban	61
Figura 15: Sérgio Antônio Sá de Albuquerque	66
Figura 16: Lélia Vellini Achon ao realizar cópia em braile (1948)	70
Figura 17: Lélia Vellini Achon ensina alunos a ler e escrever pelo Sistema Braille.	72
Figura 18: Cartilha em braile de Lélia Vellini Achon, produzida por voluntários surdos (1962)	73
Figura 19: Anúncio do Censo dos Cegos em São Paulo em 1955	75
Figura 20: Cédula de votação em braile.....	79
Figura 21: Dorina Monteiro Gouvêa fantasiada de crisântemo para o carnaval aos quatro anos de idade.	81
Figura 22: Retrato de formatura de Dorina Monteiro Gouvêa no curso normal da Escola Caetano de Campos (1945).....	85
Figura 23: Registro de aula de Método Braille ministrada por Dorina Monteiro e Neith Moura na Cruz Vermelha (sem data)	86
Figura 24: Embarque de Dorina Monteiro Gouvêa e Neith Moura para os Estados Unidos (1946).....	87
Figura 25: Regina Pirajá, Dorina Monteiro Gouvêa e Neith Moura (1946)	89
Figura 26: Aula de matemática no Instituto Padre Chico	90
Figura 27: Helen Keller com Dorina Nowill na ocasião de sua visita ao Brasil.....	92
Figura 28: Assembleia Geral da ONU, em 1981	93
Figura 29: Integrantes do grupo de estudos para a educação de cegos do curso normal da Escola Caetano de Campos, na Redação do Diário de Belo Horizonte (1945)	96
Figura 30: Aula do Professor José Mendonça de Barros na turma do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1949).....	108
Figura 31: Carolina Ribeiro	114
Figura 32: Dorina Gouvêa Nowill em sala de aula no Instituto Caetano de Campos em São Paulo na década de 1950	120
Figura 33: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década 1950.....	132
Figura 34: Menina cega incluída no ensino regular – Projeto Piloto de Dorina Nowill no Instituto Caetano de Campos na década de 1950.....	133
Figura 35: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década de 1960	134
Figura 36: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década de 1960	135
Figura 37: Registro fotográfico da integração de um aluno cego em classe regular do Instituto Caetano de Campos (1965).....	136

Figura 38: Registro de alunos cegos na saída da Escola Caetano de Campos (1961) ..	138
Figura 39: Zuleika de Barros Martins Ferreira.....	144
Figura 40: Palestra proferida pela professora Zuleika no salão nobre da Cúria Metropolitana (1929)	145
Figura 41: Professora Zuleika de Barros Martins Ferreira no final da década de 1950	147
Figura 42: Partes do plano de aula retirado do manual da professora Zuleika – Tema Numeração	152
Figura 43: Continuação da parte do plano de aula retirado do manual da professora Zuleika - Tema Numeração.....	152
Figura 44: Plano de aula elaborado para avaliação de Metodologia do Ensino Primário– Tema sorteado: Por que o navio não afunda (1944).....	156
Figura 45: Registro fotográfico na sala de Trabalhos Manuais e Modelagem na Fundação para o Livro do Cego no Brasil.....	179
Figura 46: Exposição de produções do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1946)	192
Figura 47: Painel expositor de fotos das atividades realizadas pela professora Zuleika e de suas alunas da Escola Caetano Campos	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados do IBGE sobre a incidência de pessoas com cegueira em número absoluto por 10.000 habitantes entre homens e mulheres (1872-1920).....	76
Quadro 2: Dados do IBGE sobre cegos, por sexo, com discriminação da origem e da deficiência (1940).....	77
Quadro 3: Relação de professores que ministraram aulas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos e suas respectivas matérias (1949)	107
Quadro 4: Número de alunas matriculadas e a relação de formadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos por turma (1948–1954)	111
Quadro 5: Relação de alunas matriculadas por turma no curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1955 a 1961	116
Quadro 6: Professores que ministraram as matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1955 a 1961	121
Quadro 7: Professores que ministraram as matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1962 a 1966	125
Quadro 8: Relação de alunas regulares e bolsistas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1962 a 1966	127
Quadro 9: Comparativo das matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1948-1966) e do curso de Educação de Excepcionais (1967)	141
Quadro 10: Modelo para organização de plano de aula globalizada de acordo com o método Centro de Interesse (Hamaíde, 1927).....	155
Quadro 11: Plano de aula – Tema: Meios de transporte (Hamaíde, 1927)	159
Quadro 12: Jogos educativos indicados por Braga e Ferreira (1929)	164
Quadro 13: Organização do plano de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945 - Centro de Interesse – Tema: A música.....	171
Quadro 14: Organização do plano de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945 -Subcentro de Interesse – Tema: Do ruído ao som musical	175
Quadro 15: Transcrição das orientações do plano de ensino para o ensino de cálculo ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945) – Ponto 3	177
Quadro 16: Transcrição das orientações do plano de ensino para cálculo ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945) – Ponto 7 (grifo nosso).....	181
Quadro 17: Documentos escolares, correspondência, recortes de jornais, fotografias, relatórios entre outras fontes	213
Quadro 18: Leis e decretos.....	217
Quadro 19: Fontes de jornais	218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
<i>O ESTADO DA ARTE</i>	<i>22</i>
<i>A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO</i>	<i>24</i>
<i>DOS ARQUIVOS ÀS FONTES</i>	<i>26</i>
<i>APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA</i>	<i>29</i>
<i>Circulação e apropriação</i>	<i>30</i>
<i>Histórias conectadas e rede de sociabilidade</i>	<i>31</i>
<i>O estudo da história das disciplinas escolares e da cultura escolar</i>	<i>33</i>
<i>DELIMITAÇÃO DO PERÍODO ESTUDADO</i>	<i>35</i>
CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA DE CRIANÇAS CEGAS NO BRASIL	37
1.1 OS PRIMEIROS SERVIÇOS EDUCACIONAIS	39
1.2 CRIANÇAS CEGAS E TRAJETÓRIAS DE VIDA	55
1.2.1 <i>Sérgio Antônio Sá de Albuquerque</i>	<i>55</i>
1.2.1.1 <i>A infância</i>	<i>56</i>
1.2.1.2 <i>A escolarização</i>	<i>58</i>
1.2.1.3 <i>A música</i>	<i>64</i>
1.2.2 <i>Lélia Vellini Achon</i>	<i>67</i>
1.2.2.1 <i>A fundação da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos</i>	<i>68</i>
1.2.2.2 <i>O “Alfabetizador e Simplificador para Cegos”</i>	<i>71</i>
1.2.2.3 <i>O livro falado, a cartilha e a imprensa braile</i>	<i>72</i>
1.2.2.4 <i>O censo dos cegos e o voto em braile</i>	<i>74</i>
1.2.3 <i>Dorina Monteiro Gouvêa</i>	<i>81</i>
1.2.3.1 <i>O curso normal</i>	<i>83</i>
1.2.3.2 <i>Scholarships for Teachers College (1946)</i>	<i>86</i>
1.2.3.3 <i>Encontro com Helen Keller</i>	<i>91</i>
1.2.3.4 <i>A representante dos cegos no país</i>	<i>92</i>
CAPÍTULO 2 - A CRIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS E DAS CLASSES BRAILLE	95
2.1 O PLANEJAMENTO DIDÁTICO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS	99
2.2 A EDUCAÇÃO DE CEGOS NOS ESTADOS UNIDOS E O PROGRAMA DE ENSINO DO <i>TEACHERS COLLEGE</i>	104
2.3 O FUNCIONAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS (1948-1955)	106
2.3.1 <i>Novas turmas</i>	<i>106</i>
2.4 A REESTRUTURAÇÃO DE 1955	113
2.5 A REESTRUTURAÇÃO DE 1962	122
2.5.1 <i>As alunas comissionadas e bolsistas</i>	<i>126</i>
2.6 A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO REGULAR	131
2.6.1 <i>A atuação das especialistas nas Classes Braille</i>	<i>134</i>
2.6.2 <i>A criação dos cargos de Técnico e Assistente no Ensino de Cegos</i>	<i>138</i>
2.7. O CURSO DE “EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS” DO INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS (1967) ..	140
CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO MATEMÁTICA NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS	143
3.1 AS DIRETRIZES DADAS PELA PROFESSORA ZULEIKA INSPIRADAS EM MODELOS PEDAGÓGICOS DO MOVIMENTO DA ESCOLA NOVA	143
3.2 A MATEMÁTICA NO MÉTODO CENTRO DE INTERESSE	148
3.3. AS ORIENTAÇÕES DO MANUAL DE BRAGA E FERREIRA (1929)	151
3.3.1 <i>Os exercícios para Numeração e o treino por meio de jogos educativos</i>	<i>161</i>
CAPÍTULO 4 - O MÉTODO CENTRO DE INTERESSE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE CEGOS	169
4.1. METODOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO DE CEGOS	170
4.2 ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	176
4.2.1 <i>O conceito de número</i>	<i>176</i>
4.2.2 <i>O ensino de cálculo por meio de problemas reais</i>	<i>181</i>

4.2.3 O registro de uma aula no Instituto de Cegos Padre Chico	189
4.2.4 Os trabalhos manuais: exposição do curso de Especialização para o Ensino de Cegos	191
4.3 A VULGARIZAÇÃO DO ENSINO DE CONCEITO DE NÚMERO PRÉ-CONTADOR MECÂNICO	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	207
FONTES.....	213

INTRODUÇÃO

Em 2007, quando iniciei minha trajetória como professora do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo, me deparei com desafios da profissão que me fizeram retomar estudos iniciados no curso de Pedagogia¹. Senti falta da universidade, do conhecimento assegurado por ela e da convivência com pessoas que estivessem na mesma sintonia. Com isso, decidi escrever um projeto de pesquisa em educação matemática para ingressar na pós-graduação.

Iniciei o mestrado no Programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Lá, conheci uma linha de pesquisa voltada à história da educação matemática, vinculada ao GHEMAT - Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática. Assim, tive a oportunidade de integrar-me ao projeto intitulado “A formação matemática do professor primário em tempos de Escola Nova (1930-1960)”, coordenado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente.

A pesquisa desenvolvida² teve por objetivo analisar os manuais pedagógicos que circularam entre os professores na década de 1930, durante o movimento da Escola Nova, como orientadores de práticas pedagógicas para o ensino de matemática no curso primário. Os manuais localizados haviam sido adotados nos programas de ensino de cursos de formação de professores nos Institutos de Educação em São Paulo e no Rio de Janeiro (1932-1937).

A análise dos manuais pedagógicos³ apontou que foram trazidos ao país modelos pedagógicos defendidos por John Dewey, Edward Lee Thorndike, Edouard Claparède, Adolph Ferrière, Maria Montessori e Ovide Decroly. As categorias estudadas contemplavam cálculo em multiplicação, resolução de problemas, problemas sem número, metodologia de projetos e testes aritméticos. Concluiu-se que os discursos referentes ao ensino de matemática se assemelhavam, formando uma vulgata escolanovista relativa às orientações para o ensino da disciplina.

¹ O curso de Pedagogia foi concluído em 2001, na Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus Marília-SP.

² A dissertação de mestrado intitulada Manuais pedagógicos e a formação matemática do professor primário em tempos de Escola Nova (1930) foi defendida em 2013 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde, da Universidade Federal de São Paulo, sob a orientação do professor Dr. Wagner Rodrigues Valente.

³ A relação de manuais pedagógicos localizados foram: A nova metodologia da aritmética, de 1936 de autoria de Edward Lee Thorndike; *Metodología de la aritmética y la geometría*, de 1932 de autoria de Margarita Comas; Como se ensina à aritmética: didáctica, 1933 e Como se ensina a raciocinar em aritmética, 1934, ambos de autoria de Faria de Vasconcelos; Didática da Escola Nova, de 1935 de autoria de Miguel Aguayo; A aritmética na Escola Nova, 1933 de autoria de Everardo Backheuser.

No doutorado, inicialmente, a ideia era aprofundar os estudos de manuais pedagógicos específicos de autoria do português Faria de Vasconcelos⁴. Mas um novo projeto foi esboçado, buscando assim compreender como era o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos (1945-1966).

Para um melhor entendimento, antes de apresentar o projeto de pesquisa, foram esclarecidas, em linhas gerais, as nomenclaturas recebidas pela Escola Caetano de Campos sobre o funcionamento do curso normal e as ações que culminaram no surgimento do curso de Especialização para o Ensino de Cegos.

No século XX, o curso normal responsável por formar professores primários se tornou uma das opções para atender à demanda de expansão do sistema educacional brasileiro. Naquele período ocorreram diversas iniciativas relacionadas à expansão do sistema educacional por parte dos estados.

A primeira Escola Normal brasileira foi fundada em 1830, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Em 1846, foi fundada a Escola Normal na cidade de São Paulo, criada pela Lei n. 34, de 16 de março de 1846. A Escola Normal da Capital funcionava em edifício adjacente à catedral do Largo da Sé e era destinada exclusivamente para alunos do sexo masculino. Após formados, poderiam tomar posse em cadeiras da instrução primária sem necessariamente prestar concurso público. O primeiro diretor foi o professor Dr. Manuel José Chaves, que acumulou os cargos de professor e diretor até a sua aposentadoria.

A trajetória da Escola Caetano de Campos⁵ pode ser dividida em três períodos: o primeiro se inicia na instalação da Escola Normal em 1846 perdurando até 1894 com a inauguração do prédio na Praça da República. O segundo período é delimitado da pós inauguração até 1970 com a tentativa de demolição do edifício. O terceiro período foi marcado pela reação contrária à tentativa de demolição e descaracterização do prédio, ao ser desmembrada em duas escolas, que passaram a funcionar em endereços diferentes.

No final do século XIX tornou-se conhecida pelo nome de Escola Normal da Praça. Teve entre os primeiros diretores o médico Antônio Caetano de Campos, que promoveu conjuntamente com Miss Márcia Priscilla Browne uma reforma educacional

⁴ A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, e recebeu o título “Faria de Vasconcelos e as diretrizes da Pedagogia Científica na formação matemática do professor primário (1909-1960)”. A defesa ocorreu em junho de 2018, sob a orientação da professora Dra. Ingrid Hotte Ambrogi. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187736> . Acesso em: 08 nov.2020.

⁵ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

com base no método intuitivo. Esse método tinha como base a biologia, a psicologia e o associacionismo (MONARCHA, 1999, p.180).

O Curso Normal sofreu diversas alterações. O regulamento da Instrução Pública do Estado de São Paulo consolidou a legislação, estabelecendo como deveria ser a nova estrutura de ensino referente ao seu aspecto teórico-metodológico, permanecendo em vigor até 1920. Essa década foi marcada pela instalação de laboratórios de psicologia na escola normal paulista que promoviam pensamentos psicobiológicos (IBIDEM, p.205).

Em 1930 foi criado o Instituto de Educação Caetano de Campos para formar professores primários em nível superior. Findou após a incorporação do curso à Universidade de São Paulo, retornando à escola o ensino normal em nível secundário. A escola passou a se chamar “Caetano de Campos” até o ano de 1946.

Em 1947, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola Caetano de Campos passou a denominar Instituto Caetano de Campos. Oferecia, além do curso normal, cursos de especialização e de aperfeiçoamento docente.

Ao longo de sua existência foram atribuídos os nomes de Escola Normal, Secundária, Complementar, Normal Primária, Instituto de Educação, Escola Normal Modelo e Escola Caetano de Campos.

Nesta tese foram atribuídos os nomes: Instituto de Educação de São Paulo para a década de 1930; Escola Caetano de Campos, referente ao período em que o curso normal voltou a ser ofertado em nível secundário até 1946 e de Instituto Caetano de Campos, a partir de 1947, período pós-decreto que transformou a escola em Instituto de Educação.

No ano de 1945 aconteceu a primeira turma do curso de Especialização para o Ensino de Cegos na Escola Caetano de Campos. O grupo composto por oito estudantes do terceiro ano do curso normal foi orientado pela catedrática da matéria Metodologia do Ensino Primário, professora Zuleika de Barros Martins Ferreira⁶. Estudaram maneiras para adequar os métodos de ensino aprendidos nas aulas de Metodologia do Ensino Primário. As normalistas estagiaram na Instituição para Cegos Padre Chico em São Paulo, pilotando nos alunos os métodos de ensino indicados para alunos videntes. A iniciativa

⁶ A professora Zuleika de Barros Martins Ferreira (1892-1956) formou-se pela Escola Complementar de Campinas, em 1907. Iniciou sua carreira lecionando em diversos grupos escolares em São Paulo. Em 1911, foi professora substituta do Grupo Escolar da Consolação. Em 1914, professora adjunta nos Grupos Escolares da Lapa. Em 1917, do Grupo Escolar do Triunfo. Em 1925, professora da Escola Modelo da Caetano de Campos, onde lecionava matemática. Permaneceu na Escola Caetano de Campos até a sua aposentadoria, em 1955. Em sua trajetória, assumiu a cadeira de Metodologia do Ensino Primário, tornando-se responsável pelo curso de Especialização para o Ensino de Cegos da escola.

foi motivada pela presença da normalista Dorina Monteiro Gouvêa⁷ na turma de 1943, uma das integrantes do grupo, que foi a primeira aluna cega a estudar no curso normal da Escola Caetano de Campos. No término daquele ano, as ações do grupo foram validadas como curso e as oito alunas receberam o certificado de especialistas no ensino de cegos, juntamente com o diploma de normalistas. No ano seguinte, o Decreto-Lei n. 16.392, de 02 de dezembro de 1946 transformou esta escola em Instituto de Educação e instituiu cursos de especialização em várias áreas, inclusive para o ensino de cegos. Iniciaram turmas oficiais a partir de 1948, com duração de um ano. As matérias do programa de ensino eram similares ao curso de Especialização do *Teachers College*, da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, devido à duas normalistas e uma inspetora de alunos da Escola Caetano de Campos trazerem os modelos pedagógicos estudados no curso em 1946. As alunas contempladas com bolsas de estudos eram Dorina Monteiro Gouvêa, Neith Moura e a inspetora Regina Pirajá. As matérias do programa de ensino apropriadas no curso de Especialização da Escola Caetano de Campos eram do campo da educação e da saúde. Os métodos de ensino eram semelhantes aos orientados pela professora Zuleika, privilegiando o ensino ativo. O curso vigorou até 1966 e teve alterações em seu programa de ensino em 1962.

O estado da arte

Para o estabelecimento do estado da arte, foram realizadas pesquisas sobre o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Banco de Teses da Capes⁸, nos anais dos Congressos Brasileiros de História de Educação (CBHE)⁹, nos artigos publicados nos periódicos dos últimos dez anos da Revista Brasileira em História da Educação (RBHE)¹⁰ e da Revista Benjamin Constant (RBC)¹¹.

Para a busca nessas plataformas, foi selecionado primeiramente o termo “Especialização para o Ensino de Cegos” que resultou em nenhum estudo. Posteriormente, a busca se deu com as palavras-chaves “ensino de cegos”; “Caetano de

⁷ Ao casar-se em 1950 assumiu o nome de casada Dorina Gouvêa Nowill. Tanto o nome de solteira quanto de casada, são referidos nesta tese a depender do período em que é mencionado.

⁸ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁹ Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹⁰ Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe>. Acesso em: 10 out. 2016.

¹¹ Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/publicacoes/revistas#revistaBC>. Acesso em: 10 out. 2016.

Campos”; “matemática”; “Zuleika de Barros Martins Ferreira”¹², que localizou a pesquisa do autor Adauto Douglas Parré (2013) intitulada “Escola Nova, Escola Normal Caetano de Campos e o Ensino de Matemática na Década de 1940”. Para a revisão bibliográfica, foi considerado o resumo, a introdução e as conclusões da pesquisa de Parré. O autor examinou o movimento da Escola Nova no Brasil e as alterações ocorridas na estrutura do curso normal paulista em 1940, analisando as apropriações do movimento da Escola Nova e as mudanças na formação de professores referentes ao ensino da matemática na Escola Normal Caetano de Campos. Concluiu que ocorreu uma modificação nas finalidades da matemática presentes nas avaliações, que passou a atender a realidade almejada pelos planos globalizados, em vez de seus conteúdos e habilidades próprios. Também apontou que as mudanças estruturais no Curso Normal Paulista não eram perceptíveis no ensino da disciplina.

Embora a pesquisa de Parré (2013) não discuta sobre a educação matemática para pessoas cegas, contribuiu para esta tese por apresentar o discurso para o ensino da disciplina na matéria de Metodologia do Ensino Primário da Escola Caetano de Campos na década de 1940 e por trazer informações sobre a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira.

A revisão bibliográfica indicou a inexistência de pesquisas sobre os métodos de ensino e sobre os recursos didáticos para a educação matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos. Diante dessa

¹² A professora Zuleika foi objeto do projeto Mulheres e inovação docente (São Paulo - França, 1860-1960). Coordenado pelas professoras Rebecca Rogers e Diana Vidal, o projeto explora a história de mulheres brasileiras e francesas que contribuíram para inovações no ensino ao longo de um período em que os sistemas educacionais sofreram muitas mudanças. O foco nas mulheres destina-se a promover o pensamento crítico sobre como o gênero constrói a memória histórica da inovação, mesmo em um campo, como a educação, onde as mulheres estavam presentes desde o início. Em 2019, o projeto Mulheres e inovação docente teve como resultado a publicação do livro “Mulheres inovadoras no ensino: São Paulo nos séculos XIX e XX”. De autoria própria, foi apresentado o artigo intitulado “Zuleika Martins Ferreira: A formação de professores e as práticas inovadoras na educação matemática e no ensino de pessoas cegas na Escola Caetano de Campos (1911-1955)”. O artigo apresenta a trajetória acadêmica da professora Zuleika como catedrática da disciplina Metodologia do Ensino Primário na Escola Normal da Caetano de Campos em São Paulo. São apresentadas as práticas inovadoras realizadas por esta professora no curso de Especialização para o Ensino de Cegos e para o ensino de matemática. Foi organizado pelas professoras Diana Vidal Rodrigues e Paula Perin Vicentini. Publicado pela editora Fino Traço, Belo Horizonte, Minas Gerais. ISBN 9788580543988. Os resultados da pesquisa foram apresentados no Simpósio Mulheres Inovadoras no Ensino (São Paulo, século XIX e XX) no período de 06/11/2019 a 08/11/2019 na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A mesa redonda intitulada Inclusão e Práticas de Ensino Inovadoras: diferentes perspectivas da Educação Especial discutiu a as inovações e contribuições de Zuleika para a educação paulista. A mesa foi composta por Josiane Acácia de Oliveira Marques e Paula Perin Vicentini e mediada pela professora Dra. Cassia Geciauskas Sofiato na data de 07 de novembro de 2019. Foram organizados no site destinado ao projeto o resumo das biografias, as fotografias e documentários a respeito das professoras biografadas. Disponível em: <https://histeduc.wixsite.com/genre-genero>. Acesso em: 29 nov. 2020.

constatação, esta pesquisa se torna relevante para a História da Educação - tanto da história da educação matemática e quanto da história da educação especial por aprofundar questões ainda não exploradas por historiadores brasileiros.

A construção do objeto de investigação

A pesquisa teve como escopo discutir, por meio da análise documental de fontes escolares, as orientações para o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos com a intenção de entender as prescrições para a aplicação de métodos de ensino e o uso de recursos didáticos. Comparou-se as instruções dadas nos cursos normal e de Especialização do Instituto, o primeiro de formação de professores primários e o segundo de especialização, em nível médio, para a educação de pessoas cegas.

O contato com as fontes documentais proporcionadas pelas visitas ao arquivo da Escola Caetano de Campos e ao Centro de Memória Dorina Nowill, sinalizaram ser profícuo o estudo das orientações para o ensino de matemática às pessoas cegas idealizado por Zuleika de Barros Martins Ferreira. Em torno dessa professora havia uma rede de amizades, em parte conectada, devido à criação do curso de Especialização. Os estudos preliminares indicaram a apropriação de modelos pedagógicos europeus e estadunidenses nas prescrições para o ensino de matemática, promovido pela circulação de sujeitos históricos e de livros no Brasil.

A questão central que guiou a análise desta tese foi: Quais eram as instruções dadas aos professores para o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos? Nesse sentido, a discussão incide sobre os métodos indicados no ensino da disciplina aos futuros especialistas na educação de pessoas cegas, que após formados atuariam em instituições no país. A pesquisa foi conduzida sob dois planos: investigação das prescrições de métodos de ensino e de recursos didáticos para o ensino de matemática, tanto para o ensino do curso normal como para o ensino do curso de Especialização do Instituto Caetano de Campos.

As fontes documentais comprovam a hipótese de que o método Centro de Interesse foi prescrito para o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Os especialistas eram orientados a ensinar o conceito de número e as primeiras noções de cálculo por meio desse método. A finalidade era proporcionar à criança cega a aprendizagem da disciplina a partir de temas do seu interesse, com

experiências reais que lhes permitissem formar conceitos prévios, antes de manipularem contadores mecânicos¹³ utilizados no ensino de cálculo. Era comum, no período, o uso destes equipamentos logo que a criança iniciava a escolarização. Na maioria das vezes eram usados mecanicamente antes de compreender o conceito de número ou até mesmo, antes de compreenderem o sentido de manipulá-los. O cubarítmo e o soroban eram tradicionalmente usados para o ensino de cálculo, com práticas repetitivas, visando o treino como estratégia de ensino.

O ensino de cálculo era iniciado a partir de uma situação-problema, abordando temáticas importantes e que estavam presentes no cotidiano da criança. Lançava-se mão da ludicidade no intuito de despertar o interesse infantil. Há de se considerar que a professora Zuleika, catedrática responsável por ambos os cursos - o normal e o de Especialização para o Ensino de Cegos, seguia as diretrizes do manual pedagógico *É preciso calcular*¹⁴, de sua autoria e que foi inspirado nas teorias Decroly¹⁵, para orientar as práticas de ensino de matemática tanto para videntes quanto para cegos. A proposta era semelhante em ambos os cursos, se diferenciando apenas na intenção do uso de recursos didáticos, com dupla finalidade: além de proporcionar um ensino ativo, era indicado para a leitura dos objetos, através de outros sentidos sensoriais. A futura especialista deveria possuir saberes profissionais específicos, pois apenas o conhecimento dos conteúdos matemáticos não era suficiente para ensinar de maneira eficaz.

A professora Zuleika era entusiasta do movimento da Escola Nova e propagava em seu discurso práticas renovadoras para seu tempo, como as apresentadas anteriormente. No período que atuou no Instituto Caetano de Campos, suas ideias foram fortalecidas pelo apoio político de Carolina Ribeiro, diretora da escola e secretária de educação no período. Posteriormente, após aposentadoria da catedrática, suas ideias

¹³ Os contadores mecânicos eram o cubarítmo e o soroban, usados para o ensino de cálculo matemático. Esses materiais de apoio pedagógico eram adaptados para a pessoa cega.

¹⁴ Manual pedagógico escrito pela professora Zuleika de Barros Martins Ferreira em parceria com Bertha Vilaça Braga em 1929, destinado ao ensino de matemática (BRAGA; FERREIRA, 1929).

¹⁵ Ovide Decroly nasceu em 1871, em Renaix, na Bélgica. Filho de um industrial e de uma professora de música. Como estudante, não teve dificuldade de aprendizado, mas, por causa de indisciplina, foi expulso de várias escolas. Recusava-se a frequentar as aulas de catecismo. Preconizava um modelo de ensino não-autoritário e não-religioso. Formou-se em medicina e estudou neurologia na Bélgica e na Alemanha. Atuou desde o início da carreira com crianças deficientes mentais. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina para a educação. Na mesma época criou uma disciplina, a "pedotecnia", dirigida ao estudo das atividades pedagógicas coordenadas ao conhecimento da evolução física e mental das crianças. Casou-se e teve três filhos. Decroly escreveu mais de 400 livros, mas nunca sistematizou seu método por escrito, por julgá-lo em construção permanente. Morreu em 1932, em Uccle, na região de Bruxelas. Fonte: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

foram difundidas no país por Dorina Gouvêa Nowill, técnica no ensino de cegos e responsável pelo curso de Especialização.

Nesse sentido, a pesquisa demandou o estudo sobre a infância e a escolarização da criança cega no Brasil. Para isso, foram colhidos indícios em biografias, autobiografias e revisões bibliográficas, que elucidaram o contexto histórico. É importante considerar o quanto a escola passou a exercer papel importante sobre a vida social das pessoas, mais que intelectual, pelo motivo de realizar o papel de separar “o tempo da criança do tempo dos adultos” (FREITAS, 2011, p.22).

Dos arquivos às fontes

Os arquivos escolares foram tomados nesta pesquisa como objetos culturais. Assim, constituem elementos produzidos e elaborados no âmbito de uma determinada cultura escolar. Dão substância a essa cultura e, ao mesmo tempo, são referenciados por ela.

No decorrer de minha trajetória acadêmica, especialmente durante as pesquisas realizadas nos cursos de mestrado e de doutorado, consultei uma variedade de fontes escolares no arquivo da Escola Caetano de Campos. Havia abundância de registros acerca do curso normal e em menor quantidade do curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Ao realizar um levantamento bibliográfico foi possível perceber que as fontes deste último curso não haviam sido exploradas, tendo sido mencionadas superficialmente em alguns estudos, indicando que não estava totalmente ausente da historiografia brasileira. Assim, é possível considerar que os estudos que se debruçaram sobre estas fontes com a finalidade de pesquisar sobre os métodos de ensino adotados no curso são inexistentes, inclusive para a educação matemática.

Considerando que a chegada do movimento da Escola Nova no Brasil nas primeiras décadas do século XX trouxeram consigo discursos renovadores para a educação e seus ecos alcançaram o período proposto para esta pesquisa (1945-1966) suscitando assim questionamentos específicos em relação às fontes documentais: Quais eram as instruções dadas aos professores para o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos? Quais métodos de ensino e recursos didáticos eram indicados nas aulas? As orientações para as aulas de matemática no curso normal e no curso de Especialização comungavam ou destoavam? Quais práticas pedagógicas para o ensino de matemática foram apropriadas pelos educadores-formadores de especialistas

no ensino de pessoas cegas? Diante da escassez de instituições de ensino na época, como era a infância e escolarização das crianças com cegueira?

As fontes utilizadas neste estudo são constituídas de um conjunto bastante diverso. Foram reunidas publicações oficiais, artigos de revistas, manuais pedagógicos, correspondências, atas pedagógicas, jornais, documentos escolares, fotografias, biografias e autobiografia. De posse dessas fontes, o objeto foi se definindo em constante diálogo com o referencial teórico-bibliográfico.

A diversidade de tipos documentais nos proporcionou a análise dos registros compostos por fontes emanadas de discursos diversificados, como notícias de jornais com diferentes posições políticas; a autobiografia de Dorina Gouvêa Nowill na condição de pessoa com deficiência visual e a sua percepção da causa educacional dos cegos; os manuais pedagógicos que apresentavam discursos pedagógicos de acordo com a intenção de seus autores; o registro da prática em sala de aula feito por especialistas que indicava o modo como ensinavam às crianças cegas; a correspondência trocada entre as educadoras do curso de Especialização, usada como instrumento para a expressão de pensamentos e opiniões de foro essencialmente íntimo; dos documentos escolares e documentos legais forjados de acordo com os interesses dos sujeitos que os produziram.

Também foram utilizadas diversas fotografias no texto e é interessante observar que no campo historiográfico há o questionamento sobre a fotografia retratar ou não a realidade. Neste trabalho considera-se que ela é uma representação do real balizada pelas escolhas, pelas técnicas fotográficas, pelo contexto no qual foi concebida pelo produtor e/ou pelos agentes de sua produção. Com isso, as fotografias são entendidas aqui como construções históricas que, “associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformam, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado” (PAIVA, 2004, p. 14).

Nesse sentido, vale esclarecer que as fotografias foram usadas nesta tese como documentos históricos com a finalidade de apresentar as representações de uma época. Paiva (2004, p. 18-19) assegura que “a imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas”. O papel do historiador é esquadriñar o desnudamento e a decodificação dos ícones e torná-los inteligíveis, buscando subsidiar a interpretação a partir de filtros teórico-metodológicos definidos.

Do acervo do Centro de Memória Dorina Nowill, as suas fotografias de infância e da fase adulta serão apresentadas aqui, assim como, registros em eventos históricos, desde lecionar até representar o Brasil na ONU em 1981; de fotografias de equipamentos tiflológicos e de relatórios escritos pela educadora em 1962; da fotografia das normalistas do grupo de estudos para educação de cegos em viagem no Instituto São Rafael em 1945; da correspondência entre Zuleika e Dorina; de recortes de jornais com registro fotográfico de uma aula de Sistema Braille ministrada por Dorina e Neith Moura na Cruz Vermelha; de recorte do jornal estadunidense *Acme Newspictures* de 27 de junho de 1946, sobre a sua chegada naquele país, suas intenções de estudos e propostas após retorno ao Brasil; do boletim informativo, contendo trechos das anotações do diário de classe de uma turma do Instituto para Cegos Padre Chico, em que lecionou com Therezinha Fleury de Oliveira Rossi¹⁶.

Do Arquivo da Escola Caetano de Campos foram selecionados documentos escolares como livro de registros de certificação e livro ponto do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945; recorte da publicação oficial do ato¹⁷ que reconheceu este curso de Especialização; o plano de ensino com orientações para o ensino de matemática às especialistas no ensino de pessoas cegas; fotografias de exposição do curso e documentos do arquivo pessoal da professora Zuleika.

A memória dos institutos para educação de cegos, em que foram disponibilizadas nos sites as histórias e os documentos sobre a fundação e sobre os fundadores do Instituto Benjamim Constant, Instituto para cegos Padre Chico, do Instituto de Cegos da Bahia; do Instituto Santa Luzia, no Rio Grande do Sul; do Instituto de Cegos do Ceará e do Instituto Paranaense dos Cegos foram essenciais para a documentação do período.

Os jornais utilizados foram disponibilizados pela Hemeroteca Digital Brasileira e estão organizados no quadro 19, em Fontes, com nome, local, data e assunto da notícia apresentada.

¹⁶ Therezinha Fleury de Oliveira Rossi formou-se na primeira turma do curso de Especialização para o Ensino de Cegos na Escola Caetano de Campos em 1945. Trabalhou com Dorina Gouvêa Nowill na Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

¹⁷ De acordo com o texto publicado no jornal Estado de São Paulo, que aprovava o curso, nos termos do artigo 380 do Código de Educação pelo Secretário de Educação e Saúde Pública, professor Almeida Júnior. Fonte: recorte do jornal Estado de São Paulo, de 09 nov. 1945. Disponível no Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

No conjunto documental consta biografias do compositor Sérgio Antônio Sá Albuquerque¹⁸, da educadora Lélia Vellini Achon¹⁹, a autobiografia de Dorina Gouvêa Nowill e de outra biografia desta educadora, escrita pelo jornalista Queiroz (2002). Consta também a legislação e os dados do recenseamento de 1872 a 1940.

Aporte teórico e metodológico da pesquisa

Esta tese adotou como base teórico-metodológica a História Cultural, por pretender “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16).

Para executar uma tarefa desse tipo vários caminhos foram pensados, pois as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros. Essas percepções produzem estratégias e práticas sociais, escolares, políticas e com tendência a impor uma autoridade à custa de outros, muitas vezes por elas menosprezadas, a legitimando um projeto reformador ou até justificando, para os próprios indivíduos, suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p.17).

No entendimento de Certeau (2011, p.5) a história é “essa prática (uma “disciplina”), o seu resultado (discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma “produção”. Certamente, em seu uso corrente, o termo história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se diz e a realidade daquilo que se passou ou se passa”. O autor afirma que,

a história se refere a um fazer que não é apenas o seu (“fazer história”), mas aquele da sociedade que especifica uma produção científica. Se ela permite a um agir comum dar-se uma linguagem técnica própria, remete a práxis social como àquilo que se tornam possíveis textos organizados por uma nova inteligibilidade do passado (CERTEAU, 2011, p.42).

Assim, considerando as ferramentas conceituais da história, foi construída uma narrativa com a finalidade de apresentar interpretações adequadas aos questionamentos prévios realizados ao corpus documental. Para um melhor esclarecimento da matriz argumentativa que orienta a pesquisa, serão apresentados a seguir os conceitos que nortearam a investigação.

¹⁸ Biografia intitulada Meu filho cego. Escrita em 1961 por Edda Sá de Albuquerque.

¹⁹ Biografia publicada em documento oficial para o recebimento do Título de Cidadã Paulistana pela Resolução nº 44/62, de 03/04/1962. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/resolucao-da-cmsp-44-1962>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Circulação e apropriação

Os conceitos de circulação e apropriação passaram a ser operados simultaneamente como elementos indissociáveis no âmbito da discussão do objeto de investigação, com base nos autores Roger Chartier e Michael de Certeau. Os estudos de Certeau (2011) foram considerados para se pensar a questão da circulação de culturas por meio de sujeitos e objetos que favorecem a apropriação destas por outros sujeitos que difundem estes conhecimentos.

De acordo com Chartier (1990) a apropriação tal como entende-se,

tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação e leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1990, p. 26-27).

Tal noção percorreu toda a tese e contribuiu para compreender as orientações para a prática de ensino nos cursos de formação de professores. Percebe-se que as apropriações dos discursos, no caso específico desta pesquisa, foram moldadas de acordo com as interpretações dos sujeitos, fabricando um modo próprio. Assim, foram produzidos métodos de ensino originados das próprias interpretações dos sujeitos/autores. As apropriações de ideias somente são possíveis porque modelos pedagógicos, objetos e pessoas circulam. É necessário primeiramente identificar os escritos que favoreceram a circulação de ideias e a partir daí considerar que as citações dos sujeitos apontam para essas apropriações.

Braga e Ferreira (1929) se apropriaram dos estudos de Decroly por meio do manual de Hamaíde (1927). Esse manual foi adotado nos programas de ensino para a formação de professores dos Institutos de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro (1932-1937), permanecendo por décadas como referência na formação das normalistas. A professora Zuleika escreveu o manual quando lecionava na Escola de Aplicação da Caetano de Campos, onde difundiu esses ideais até a sua aposentadoria.

Certeau (2011b, p. 39) alertava que a presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que é para seus usuários. Para tal,

é imprescindível analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Desse modo, para compreender as práticas dos professores em sala de aula, se tornou necessário analisar fontes que revelassem esses indícios, como os relatos e as autobiografias. E mesmo em posse dessas fontes, a análise indicou apenas possíveis representações dessas práticas.

A autobiografia de Dorina Gouvêa Nowill, constituiu uma importante fonte por apresentar sua trajetória desde a infância até se tornar conhecida pelas ações frente à direção da Fundação Dorina Nowill. Vários episódios narrados, auxiliaram na busca por respostas às inquietações levantadas durante a pesquisa. Destaca-se o trecho da narrativa sobre o período em que foi normalista na Escola Caetano de Campos, sobre as ações realizadas no grupo de estudo que estava integrada, a viagem pedagógica aos Estados Unidos na década de 1940, as experiências no Instituto de Cegos Padre Chico e no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos.

A correspondência trocada entre Dorina e a professora Zuleika, quando esteve nos Estados Unidos, nos mostrou as intenções da catedrática. Essa fonte explicitou seus ideais pedagógicos e projetos educacionais com relação ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Apresentou o propósito de equiparar o programa do curso de Especialização brasileiro ao estadunidense. Eram matérias do campo da educação e da saúde.

A análise de jornais, documentos escolares e oficiais, auxiliou na compreensão do funcionamento do curso, na definição do seu programa de ensino e na escolha dos docentes que ministraram as aulas.

Histórias conectadas e rede de sociabilidade

O conceito de história conectada foi operado com base no autor Serge Gruzinski (2001b.). A finalidade foi apresentar as ligações históricas entre os sujeitos do curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos com os sujeitos internacionais, que se envolveram com a causa educacional de pessoas cegas no Brasil.

A conexão estabelecida entre Dorina e alguns sujeitos internacionais favoreceu a melhoria da educação das pessoas com deficiência. Entre esses sujeitos, se destaca a

representante da *American Foudation for the Blind*²⁰, Helen Keller²¹. Em 1953, esteve no Brasil como convidada oficial do governo brasileiro, com o apoio da “Fundação para o Livro do Cego no Brasil”. Fez várias palestras para empresários e universitários no Rio de Janeiro e em São Paulo. Seu exemplo estimulou e impulsionou a educação e a reabilitação de cegos no país. Recebeu da Legião Brasileira de Assistência²² o título de Membro Honorário.

Para Gruzinski (2001), a tarefa do historiador é a de exumar as ligações históricas, isto é, de explorar as *connected histories*. A expressão usada pelo autor provém da proposta do historiador Sanjay Subrahmanyam, que implica que as histórias só podem ser múltiplas — ao invés de falar de uma história única e unificada com “h” maiúsculo.

Essas histórias estão ligadas, conectadas, e se comunicam entre si, sendo necessário considerar suas múltiplas escalas. O historiador deve converter-se em uma espécie de eletricitista com a função de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais acabaram desligando ou ocultaram formando bloqueios entre as fronteiras (IBIDEM).

Desse modo, o historiador deve buscar as continuidades, as conexões, que muitas vezes passam despercebidas por serem minimizadas e mesmo desconsideradas (GRUZINSKI, 2001; 2001b). É importante tornar visíveis as histórias conectadas, que relacionam culturas, economias e poderes (CHARTIER, 2009).

O conceito de rede de sociabilidade, proposto por Sirinelli (2003) foi utilizado aqui, uma vez que tais redes, conhecidas também por estruturas de sociabilidade, constituem uma ferramenta explicativa para a compreensão sobre a organização e dinâmica do meio intelectual, favorecida por meio das amizades entre as educadoras e as pessoas vinculadas a elas. Ainda de acordo com Sirinelli (2003), os grupos de sociabilidade derivam das experiências e das relações sociais vividas por esses indivíduos

²⁰ Fundada em 1921, a *American Foundation for Blind* passou quase um século garantindo que os indivíduos cegos ou deficientes visuais tivessem acesso à informação, tecnologia, educação e recursos legais de que precisam para viver uma vida independente e produtiva. Fonte: *AFB*. Disponível em: <https://www.afb.org>. Acesso em 29 out. 2020.

²¹ Helen Keller era autora, ativista e defensora mundialmente famosa. Ajudou a elevar o perfil da *American Foudation for the Blind* (*AFB*) quando começou a trabalhar com a organização em 1924. Além de servir como conselheira da *AFB* para relações nacionais e internacionais, ela fez inúmeros discursos e aparições em mais de 39 países ao redor do mundo em nome da organização. Keller permaneceu ativa na *AFB* até sua morte em 1968. Fonte: *AFB*. Disponível em: <https://www.afb.org>. Acesso em: 29 out. 2020.

²² Órgão assistencial público brasileiro, fundado em 28 de agosto de 1942 pela primeira-dama Darcy Vargas com o objetivo de ajudar as famílias de soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Fonte: CREAS. Disponível: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/cecoas/AULA%202_PsD.pdf Acesso em: 20 nov. 2020.

intelectuais em locais específicos, lugares e redes de sociabilidade de seu tempo. O autor considera que o estudo de um grupo de intelectuais constituído por participantes de um mesmo núcleo pode revelar um pensamento comum, pois nesse ambiente são atreladas afinidades e afetividades - as sociabilidades intelectuais. Assim, descreve três noções a serem analisadas: itinerário, geração e sociabilidade. Ele atribui o termo intelectual em duas situações: aos “criadores e os mediadores culturais” e/ou, um “ator social e testemunha de seu tempo”. Considera também que para construir a representação da história dos intelectuais é necessário observar a circulação entre três níveis: ideologias, cultura política e “mentalidades coletivas” (SIRINELLI, 2003).

O estudo da história das disciplinas escolares e da cultura escolar

Para compreensão das orientações para o ensino da matemática, foram considerados os vestígios deixados pelos documentos escolares. De acordo com Valente (2007, p.39) os livros didáticos representam um dos traços que o passado nos deixou. Há uma infinidade de outros materiais que junto com os livros permitem compor um quadro da educação matemática de outros tempos. O historiador pode se beneficiar de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais didáticos e periódicos pedagógicos para o estudo da história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990).

Há de se considerar que o estudo das finalidades do ensino escolar é um dos mais complexos e cabe à história das disciplinas escolares a sua identificação, organização e classificação de seus objetivos. Aparecem em vários períodos da história diferentes finalidades para a escola: religiosa, sociopolítica, psicológica, cultural e social. Com a grande produção de literaturas no século XIX sobre as finalidades para o ensino primário, secundário e superior, a instituição escolar dispõe de um emaranhado de objetivos diferentes a cada interesse (IBIDEM).

Desse modo, Chervel (1990) defende que uma dada disciplina escolar é um produto da cultura escolar, tendo um grau de complexidade que dimensiona para uma vasta diversidade compondo um campo de pesquisa. O conceito de disciplina escolar tem o sentido de organização, mas ela carrega a influência de um pensamento pedagógico voltado para a renovação das finalidades do ensino primário e secundário em meados do século XIX. A disciplina escolar é organizada para atender à finalidade determinada pela escola.

Para descobrir as reais finalidades de ensino é necessário não se basear exclusivamente nos textos oficiais e sim, voltar à atenção ao que cada época produziu sobre sua escola e sobre seus problemas educacionais, analisando, como exemplo, conjuntos de manuais pedagógicos, prefácios de manuais, projetos de reforma, relatórios de inspeção, programas de ensino etc. Essa literatura, tanto quanto os programas oficiais, esclarecem aos mestres a sua função, pois a pesquisa não deve privilegiar um único tipo de documentação, deve ser conduzida sob dois planos, os objetivos fixados e a realidade pedagógica (CHERVEL, 1990).

No caso deste estudo, a finalidade determinada pela escola previa o ensino de matemática ativo, através do método Centro de Interesse. O plano de ensino (1945) preparado pela professora Zuleika, orientava à prática de ensino das normalistas. Os registros do diário de classe do Instituto para Cegos Padre Chico (1946) de Dorina, apresentavam a dinâmica em sala de aula com base no método de Decroly.

O estudo dos documentos escolares mostrou elementos que se conectam à trajetória histórica da escolarização de um saber específico. Neste caso, a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar é a descrição e a análise da vulgata, isto é, da forma como, num dado tempo, ficou sedimentada determinada concepção de ensino (IBIDEM, p.23). Com o estudo da cultura escolar, foi possível compreender as transformações ocorridas na escola.

A prescrição para o ensino do conceito de número e de cálculo antes de ensinar a manipular contadores mecânicos às futuras especialistas no ensino de cegos do Instituto Caetano de Campos foi vulgarizado em nossa cultura escolar. Os discursos para a prática de ensino permanecem entre os professores na atualidade, considerando que o ensino de matemática deve partir de atividades do interesse da criança, proporcionando a experiência por meio da ludicidade e evitando a mera memorização de técnicas-operatórias. Assim, é possível pensar a instituição escolar como “um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2011b, p.46). As pesquisas que levam em conta as transformações no tempo da escola, muito se beneficiam quando podem se valer dos estudos sobre cultura escolar. O indivíduo inventa determinado cotidiano “graças às artes do fazer, astúcias sutis, táticas de resistências pelas quais ele altera os objetos e os códigos, reapropria-se do espaço e do uso ao seu jeito”²³.

²³ Citação retirada das notas da contracapa de CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1; artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2011b.

Por meio dos estudos da cultura escolar foi possível perceber, não apenas as práticas escolares no espaço interno da escola, mas tudo que acontece ao seu redor, trazidos pelas pessoas que fazem parte dela: alunos, professores, funcionários. Desse modo, as fontes documentais escolares se tornaram relevantes para a pesquisa e representaram os discursos orientadores de práticas presentes na cultura escolar do período.

Delimitação do período estudado

O recorte temporal delimitado é o de 1945 a 1966. Tal escolha se justifica devido à criação da primeira turma de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos (1945), sem um programa de ensino específico, apenas com adaptações das orientações dadas para a aplicação de métodos de ensino, estudados na matéria de Metodologia do Ensino Primário.

Após o Decreto-Lei 16.392, de 02 de dezembro de 1946 que autorizou o funcionamento de cursos de especialização no Instituto Caetano de Campos foram organizadas matérias específicas para o curso. A professora Zuleika foi designada para a organização do programa de ensino do curso. As matérias definidas pela catedrática e aprovadas pela congregação do Instituto foram regulamentadas por meio do Ato primeiro, de janeiro de 1947.

No ano de 1948, antes de iniciar a primeira turma do curso, outro decreto modificou o programa de ensino, equiparando as matérias ofertadas no curso de Especialização para a Educação de Cegos do *Teachers College*, na Universidade de Columbia. Essas disciplinas foram estudadas pelas turmas de 1948 até 1962, conforme os registros do curso.

Em 31 de maio de 1955, o decreto 24.606-A promoveu outras mudanças no curso, mas manteve as matérias que já existiam. Em 1962, ocorreram novas mudanças, alterando as disciplinas por meio do Decreto-Lei n.39.957, de 04 de abril de 1962.

A unificação do curso de Especialização para o Ensino de Cegos com o curso de Educação de Excepcionais, que entraria em vigor a partir de 1967, serviu como baliza para estabelecer o fim do recorte temporal da pesquisa para o ano de 1966. Esse novo curso formava simultaneamente professores para educação de pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física. Assim, até esta data buscou-se compreender se houve modificações referentes as prescrições para o ensino de matemática.

A seguir, os capítulos desta tese serão apresentados de acordo com a estrutura do trabalho: no primeiro, optou-se por mostrar alguns dos primeiros serviços e instituições educacionais criadas para pessoas cegas no país, com a finalidade de situar o leitor acerca do cenário histórico. Na sequência, com objetivo de compreender as infâncias de crianças cegas, os processos de escolarização, a relação com a família e o mundo do trabalho, foram selecionadas histórias de três pessoas de maneira a obter informações sobre essas questões. Para tal, biografias, jornais e álbuns foram algumas das fontes importantes para produzir esta narrativa.

No segundo capítulo o foco foi mostrar as condições de produção da criação do curso de Especialização para o Ensino de Cegos na rede pública de ensino do Estado de São Paulo e o seu funcionamento, considerando a ação educativa, administrativa e política dos sujeitos históricos envolvidos. Apresenta-se também como as iniciativas e realizações desses sujeitos impulsionaram a legislação resultando na integração da criança cega no ensino regular. E, principalmente, a circulação e apropriações de ideias na educação de alunos cegos.

No terceiro capítulo analisamos as prescrições dadas aos professores normalistas sobre os métodos para o ensino de matemática e as orientações dadas na matéria de Metodologia do Ensino Primário, ministrada pela professora Zuleika. Na sequência, as apropriações do método Centro de Interesse para a educação matemática.

No quarto e último capítulo serão discutidos elementos acerca de como foi a apropriação do método Centro de Interesse nas orientações dadas aos especialistas na educação de cegos. A ideia é mostrar como o método foi adotado para o ensino de conceito de número e cálculo, previstos antes de ensinar técnicas operatórias em contadores mecânicos, como o cubaritmio e o soroban. As instruções acerca do Centro de Interesse, contemplavam o ensino por meio das habilidades Observação, Associação e Expressão. Discutimos também como esses discursos para a prática de ensino foram vulgarizados na nossa cultura escolar.

CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA DE CRIANÇAS CEGAS NO BRASIL

No período de escassez de serviços educacionais no país, as crianças cegas tinham menos oportunidades que as demais, principalmente as que moravam distante dos centros urbanos e as com menos recursos financeiros. Havia poucas instituições destinadas à educação de cegos, poucas iniciativas nas redes privadas e o ensino residencial, na maioria dos casos, era a única alternativa para as pessoas que podiam custear a vinda de um professor particular em sua casa. Considerando essa realidade e a delimitação desta pesquisa, surgiu a seguinte inquietação: diante da falta de instituições de ensino na época, como era a infância e escolarização das crianças com cegueira que viveram entre às décadas de 1940 a 1960?

Organizamos neste capítulo, um corpus documental com artigos, manuscritos, notícias de jornais, fotografias, documentos oficiais, relatos autobiográficos e biografias²⁴ de sujeitos históricos, contemplando a do compositor Sérgio Antônio Sá de Albuquerque, escrita em 1969; da fundadora da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização dos Cegos, Lélia Vellini Achon, na década de 1940 e da precursora da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, Dorina Gouvêa Nowill, também na década de 1940.

Essas fontes nos contam sobre os desafios enfrentados pela educação especial no país, sob a ótica dos sujeitos que vivenciaram a escolarização e a realidade das instituições de ensino naquele tempo.

Considera-se a obra de Áriès (1978), autor que contribuiu para o aperfeiçoamento dos estudos históricos sobre a infância. Para ele, antes do século XVII, a sociedade europeia mal percebia a criança em suas particularidades. A infância compreendia um período de vida curto, somente até a criança conseguir se tornar independente do adulto. Logo, se misturava ao seu mundo, sem que preservasse qualquer inocência. Até o século XVI, aprendia com os mais velhos ajudando-os a fazer suas tarefas. A partir dos séculos XVII e XVIII ocorreram mudanças significativas tendo a escola como protagonista nesse contexto (IBIDEM).

A escola mencionada por Áriès era diferente da forma escolar do final do século XIX e até pouco mais que meados do XX, mas vale apresentar o estudo sobre o sentimento de infância que se modificava de acordo com a circunstância histórica. De

²⁴ As biografias apresentadas nesta pesquisa foram as únicas localizadas no período. Na maioria dos casos, eram biografadas as pessoas que alcançavam visibilidade por possuírem algum envolvimento com a causa pela melhoria da educação especial ou quando ocupavam lugar de destaque nas mídias, no meio profissional artístico.

acordo com Freitas (2011, p.25) independente do quanto se possa indagar se as conclusões do autor são aplicáveis a outros lugares que não a França ou do quanto se trata de uma abordagem excessivamente europeia do assunto infância, há que se reconhecer que o lugar em que os jovens permanecem pode ter função decisiva na percepção sobre o tempo de ser criança, ultrapassando os limites das transformações do corpo como critério único de verificação do transcorrer da vida.

Para melhor entendimento dessas discussões aqui iniciadas, neste capítulo serão abordados alguns dos primeiros serviços educacionais para pessoas cegas no país, com a finalidade de situar o leitor acerca do atendimento do período. Na sequência, as biografias dos sujeitos históricos, percorrendo a infância, a escolarização, o convívio com a família e o mundo do trabalho.

A biografia do primeiro sujeito, Sérgio Antônio Sá de Albuquerque, escrita por sua mãe Edda Sá de Albuquerque traz detalhes de seu desenvolvimento cognitivo desde o seu nascimento. Apresenta sua infância na cidade de Fortaleza na década de 1950, o processo de escolarização iniciado com o ensino residencial, e, posteriormente, em instituições particulares em sua cidade natal e concluído na cidade de São Paulo no Instituto para Cegos Padre Chico. Essas ações ocorreram com o auxílio de seus familiares.

A segunda biografia é de Lelia Velini Achon, que traz os momentos de sua juventude, convívio familiar e principalmente os indícios de como era a educação de pessoas com deficiência visual nas décadas de 1940 e 1950. Revela suas ações em prol dos cegos como a criação de uma imprensa, de cédula de votação em braile, de uma cartilha para pessoas cegas e videntes e, destaca a visibilidade alcançada no país devido a essas invenções, o que lhe rendeu a designação para a organização do “Censo dos Cegos” no Estado de São Paulo, a pedido do governador Jânio Quadros na década de 1950.

O terceiro sujeito é Dorina Gouvêa Nowill. Sua autobiografia descreve os desafios enfrentados na adolescência ao perder a visão aos 17 anos de idade, tendo que retomar os estudos como a primeira aluna cega a ser incluída em um curso normal. Apresenta suas ações enquanto educadora no Instituto Caetano de Campos, ao ministrar as aulas de braile no curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Relata a conquista de uma bolsa de estudos para realizar cursos nos Estados Unidos, e se tornar, posteriormente, uma das precursoras da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Devido à sua popularidade, os governantes fizeram uso de sua imagem, tornando-a representante brasileira dos cegos em eventos internacionais que discutissem educação especial.

1.1 Os primeiros serviços educacionais

Uma das primeiras tentativas de sistematização da educação de cegos no país, que se tem registro, ocorreu por meio de um projeto de lei, apresentado à Assembleia Geral Legislativa pelo deputado Cornélio Ferreira França (1802-1878)²⁵. O fato aconteceu em uma sessão realizada no dia 29 de agosto de 1835, quando o deputado Cornélio propôs a criação do cargo de professor de primeiras letras em classes para cegos e surdos em cada província da nação, assim como o direito do ensino primário a todos os cidadãos (JANNUZZI, 2004, p. 10). Por motivos políticos, o projeto não foi discutido no plenário, mas a notícia sobre a proposta idealizada por França, chamou a atenção da sociedade para o assunto e despertou o interesse dos familiares de pessoas cegas e surdas no período (SILVA, 1987).

Contudo, o projeto não foi viabilizado e a educação para pessoas cegas foi consolidada somente a partir de 1854. De acordo com a memória institucional disponibilizada pelo Instituto Benjamin Constant²⁶, a criação deste Instituto se deve à atuação de José Álvares de Azevedo²⁷ (1834-1854), um jovem cego, e do Dr. Francisco Xavier Sigaud²⁸, um médico a serviço da Corte Imperial. Em conjunto, eles iniciaram ações que culminaram na criação do primeiro Instituto para cegos do país.

José Álvares de Azevedo era proveniente de uma família rica e teve a oportunidade de estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris²⁹. Aos dez anos de idade foi enviado por seu pai, Manuel Álvares de Azevedo, para estudar na França. Lá, o menino permaneceu por seis anos, em regime de internato. Aprendeu a escrita em braile. O seu plano, ao retornar ao Brasil era propor a Dom Pedro II a criação de escolas para pessoas cegas e ensinar o sistema braile, de forma semelhante à qual havia aprendido. Assim, em seu retorno, publicou artigos e concedeu entrevistas à imprensa a esse respeito.

²⁵ Estudou na Universidade de Coimbra, onde recebeu o grau de Doutor em Leis no ano de 1824. Ao longo de sua trajetória, foi provedor nomeado por Dom Pedro I, Desembargador e Ministro do Supremo Tribunal de Justiça. Exerceu o mandato de Deputado à Assembleia-Geral Legislativa, pela província da Bahia (1834-1837). Fonte: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stj&id=281>. Acesso em: 07 out. 2019.

²⁶ Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 29 out. 2020.

²⁷ Em 1851, traduziu o livro “O Instituto dos Meninos Cegos de Paris”, que apresenta a história deste Instituto e sobre o método criado por Louis Braille. Fonte: Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 29 out. 2020.

²⁸ Dr. Francisco Xavier Sigaud era médico a serviço da Corte Imperial. Era francês naturalizado brasileiro. Fonte: Site do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 29 out. 2020.

²⁹ Foi a primeira escola oficial para os jovens das classes pobres. Criada em 1784, por iniciativa do educador Valentin Haüy. Fonte: Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 29 out. 2020.

A finalidade era atrair as autoridades e garantir investimentos em seus projetos. Ao tomar conhecimento, Dr. Sigaud resolveu apresentá-lo ao Imperador.

Álvares de Azevedo preparou uma demonstração do sistema braile para Dom Pedro II, que autorizou a criação de uma escola para cegos no Rio de Janeiro, juntamente com o Dr. Sigaud. Essa escola foi denominada inicialmente como Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Funcionou em caráter “não-oficial” de março a setembro de 1854, devido à demora da concessão do Senado. Foi oficializada em meados de setembro, por meio do Decreto n. 1428, de 12 de setembro de 1854.

No artigo 1º do Decreto n. 1428, de 12 de setembro de 1854, foi regulamentado que a finalidade do Imperial Instituto dos Meninos Cegos era: “a instrução primária; a educação moral e religiosa, o ensino de música, de alguns ramos de instrução secundária, e ofícios fabris”. Definiu-se também sobre o pessoal que atuaria no estabelecimento: um professor de primeiras letras; um professor de música vocal e instrumental; um professor de artes; um médico; um capelão e um inspetor de alunos para cada turma de dez alunos. Também contemplava outros empregados e serventes proporcionais ao número de alunos matriculados. As matérias instituídas para o programa de ensino dos três primeiros anos eram: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade dos meninos. Para o quarto ano: gramática nacional, língua francesa, continuação da aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos.

Em 1856, chegaram ao país os primeiros materiais didáticos - regletes, punções, chapas para a escrita e os primeiros livros em braile - encomendados da França por Dom Pedro II. De acordo com Silva (1987), a encomenda era uma doação pessoal do Imperador. Esses foram os primeiros materiais didáticos importados pelo Brasil. Segue a imagem da reglete e da punção, materiais para o ensino de escrita em braile:

Figura 1: Reglete e punção

Fonte: Acervo Centro de Memória Dorina Nowill

A reglete, acompanhada da punção na figura 1, foi um dos primeiros instrumentos criados para a escrita braile. Louis Braille³⁰ adaptou o equipamento para que pessoas com deficiência visual pudessem ler e escrever. A escrita é realizada da direita para a esquerda, devido às letras serem lidas pelo relevo que é formado ao se afundar a punção no papel. A reglete possui células, cada uma com seis pontos, identificadas por números de um a seis. Uma única célula pode ser usada para representar uma letra do alfabeto, um número e um sinal de pontuação.

O primeiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi o Dr. Sigaud e a primeira professora, sua filha Adélia Sigaud, cega desde criança. Adélia aprendeu o Método Braille com José Alvares de Azevedo, que faleceu seis meses antes da inauguração do instituto, vítima de tuberculose. Segue imagem do Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

³⁰ Louis Braille (1809-1852) nasceu na França. Perdeu a visão aos três anos de idade em consequência de um acidente. Braille criou o método de escrita aplicável à música e às outras matérias escolares. Fonte: Associação de cegos Louis Braille. Disponível em: <https://www.aclouisbraille.org.br/quem-foi-louis-braille>. Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 2: Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Brasil

Fonte: MOTA (2016)³¹

O aumento do número de alunos, vindos de todos os estados brasileiros, exigiu melhores instalações. Para atender à demanda crescente, foi idealizada e construída a nova sede. A mudança definitiva para o majestoso prédio de estilo neoclássico localizado na antiga Praia da Saudade, hoje Praia Vermelha, aconteceu em 1891.

No ano anterior, por meio do Decreto 408/1890, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e por Benjamin Constant,³² ocorreu a primeira mudança de nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Passou a se chamar Instituto Nacional de Cegos. Após a morte de Constant, em sua homenagem, o instituto recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant, já na nova sede. Até o ano de 1925, o instituto era a única instituição especializada para cegos no Brasil.

O Instituto São Rafael, inaugurado em 2 de setembro de 1926, em Belo Horizonte, no governo de Fernando Mello Vianna, veio a ser a segunda experiência brasileira — e a primeira durante a República — de criação de uma escola especializada na educação da pessoa cega. Esse instituto era a primeira escola para cegos, administrada por um governo estadual. Há que se lembrar, a fim de ressaltar a pertinência da fundação do instituto naquele momento específico, que o Brasil foi um dos primeiros países a adotar oficialmente o sistema de escrita inventado por Louis Braille para o ensino de cegos. Foi

³¹ Disponível em: <https://www.slideshare.net/suzanasvm2/desenvolvimento-e-tecnologia-assistiva-desafios-e-perspectivas-67805398>. Acesso em: 08 nov. 2020.

³² Benjamin Constant (1836-1891) foi um militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Foi o terceiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Fonte: Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/a-criacao-do-ibc>. Acesso em: 29 out. 2020.

aparelhado com os materiais modernos adequados a essa pedagogia especializada (OLIVEIRA, 1995, p.16). O Instituto São Rafael fixou sua sede na rua Guarani esquina de Tupinambás. Segue imagem atual do instituto:

Figura 3: Instituto São Rafael

Fonte: SINJUS-MG.³³

Da mesma forma que o Instituto Benjamin Constant, o Instituto São Rafael preconizava um sistema de educação que, ao mesmo tempo, oferecia aos cegos não somente a instrução básica, como também um ensino musical e técnico-profissional que lhes possibilitaria prover o seu sustento.

Para Oliveira (1995, p. 22), a história da fundação do Instituto São Rafael é alicerçada basicamente em três mitos construídos nas diferentes versões que existem para o fato. A construção do primeiro mito, como apresenta Oliveira (1995), é a história que a escola para cegos aconteceu como “uma obra verdadeiramente humanitária” do governo do Estado. O Instituto São Rafael aparece, então, como “uma instituição caridosa decentemente criada pelo atual governo do Estado com a generosa preocupação de minorar os sofrimentos dos cegos” e as autoridades do Estado como “seus queridos amigos e bondosos protetores”. Em segundo lugar, o mito dos dois jovens cegos, João Gabriel Almeida³⁴ e Aires da Mata Machado³⁵, que teriam conseguido, através da influência política e social de suas famílias, sensibilizar os governantes, no sentido de

³³ Disponível em: <https://www.sinjus.org.br/wp-content/uploads/instituto-sao-rafael.jpg>. Acesso em: 08 nov. 2020.

³⁴ João Gabriel de Almeida era professor de geografia e coordenador de algumas oficinas da escola.

³⁵ Aires da Mata Machado era professor de português.

criarem em Belo Horizonte uma instituição especializada no ensino de pessoas com deficiência visual. E, por último, observa-se o mito do violinista Levino Albano da Conceição, músico que impressionara o Presidente de Minas Gerais Fernando Mello Vianna.

De acordo com Oliveira (1995, p.22) é interessante notar como a construção desses três mitos desloca, gradativamente, os méritos pela criação do instituto em direção ao talento dos próprios cegos: num primeiro momento, o Instituto São Rafael seria uma benesse do Estado e, nesse caso, o cego era simplesmente marginalizado de toda e qualquer iniciativa, figurando meramente como objeto das benfeitorias estatais. Num segundo momento, o mito resgata a participação de cegos na fundação do instituto. No entanto, essa participação se dava unicamente em função da posição social em que eles se encontravam. O terceiro mito atribui, finalmente, uma participação ativa de cegos na criação de sua escola, participação essa atribuída ao seu próprio talento — que, no caso, foi o talento de um violonista — e não a qualquer outro fator externo a eles. São três versões, três mitos que compõem paritariamente a memória coletiva.

Os registros históricos acerca da criação de outros institutos para cegos no país, disponibilizados por cada instituição em espaços destinados à memória, seguem um padrão semelhante aos apresentados por Oliveira (1995). A criação do Instituto Benjamin Constant, por exemplo, é apresentada como mérito de José Álvares de Azevedo e pelas benfeitorias realizadas pelo Imperador.

A fundação do Instituto de Cegos Padre Chico, de acordo com Albuquerque (1969), é atribuída como iniciativa de Dr. José Pereira Gomes e do Arcebispo de São Paulo, Dom Duarte Leopoldo. O primeiro solicitou às autoridades municipais, estaduais e eclesiásticas a fundação de uma Instituição para assistência a pessoas cegas. O segundo se encarregou de organizar um grupo de senhoras para realizar a primeira reunião com a finalidade de concretizar a ideia.

Fundado em 1927, o instituto recebeu a doação de um terreno por Elza Paula Souza, sob a condição que se denominasse Padre Chico, em homenagem a memória do Monsenhor Francisco de Paulo Rodrigues. Em 1928, o instituto recebeu do Conde Vicente de Azevedo a doação de outro terreno e as doações em espécie de Conde de Lara, do Dr. Antônio de Castro Prado e da população. Essa verba garantiu a construção das primeiras oficinas, iniciando o novo funcionamento em fevereiro de 1930 (ALBUQUERQUE, 1929). Segue imagem do instituto na atualidade:

Figura 4: Instituto de Cegos Padre Chico

Fonte: Instituto Padre Chico³⁶.

Figura 5: Fachada do Instituto de Cegos Padre Chico

Fonte: Instituto Padre Chico³⁷.

De acordo Nowill (1962), o prédio do Instituto para Cegos Padre Chico (na década de 1960) compreendia sete pavilhões e uma capela, divididos da seguinte maneira: onze dormitórios, dois refeitórios, copa, cozinha, enfermaria, cinco salas de aula para ginásio e sete para o curso primário, sala de música, sala da banda, biblioteca, museu, auditório, pátio para a educação física e recreio, jardim e horta, oficina com material apropriado para a fábrica de objetos de limpeza e artigos para indústria. A administração da casa ficou ao encargo de seis senhoras, escolhidas entre os membros do conselho e eleitas por

³⁶ Disponível em: <http://padrechico.org.br> . Acesso em: 08 nov. 2020.

³⁷ Disponível em: <http://padrechico.org.br/instituto-de-cegos-padre-chico/> . Acesso em: 08 nov. 2020.

voto secreto. A direção era confiada às irmãs de São Vicente de Paulo, que na época (1962) eram em quatorze. Em 1962, havia duzentos e três alunos matriculados, sendo noventa e sete alunos e cento e seis alunas. Sendo cento e quarenta e quatro alunos de São Paulo, dezesseis de Minas Gerais, dez do Rio de Janeiro, cinco do Paraná, quatro de Goiás, três de Pernambuco; e dois de cada um dos seguintes estados: Ceará, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Santa Catarina; e um de cada estado: Alagoas e Paraíba do Norte. Havia também onze estrangeiros (NOWILL, 1962).

Seguindo um regime de internato e externato, o Instituto oferecia os cursos primário - com oitenta e nove alunos e ginásial - com dezessete alunos na primeira série e sete alunos no curso de admissão ao ginásio. Havia também um curso profissional de massagista, com duração de três anos e o curso industrial (IBIDEM).

O corpo docente na década de 1960, além das irmãs, era constituído de: uma diretora, uma técnica e uma professora especializada³⁸, duas professoras primárias, professor³⁹ de música e canto, orfeônico formado na Itália, professor de violino, maestro da banda, médico, professor do curso de massagista e um técnico das oficinas (IBIDEM). Nesse período, o Instituto Padre Chico já contava com professores formados pelo curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Havia a parceria do Instituto com a Biblioteca Monteiro Lobato, onde os alunos poderiam frequentar a sala de leitura com livros em braile. Abaixo, imagem de alunas no espaço da biblioteca:

³⁸ Tratava-se de Dorina Gouvêa Nowill, no cargo de técnica no ensino de cegos e Neith Moura, no cargo de professora especialista no ensino de cegos.

³⁹ De acordo com Nowill (1962) o professor também era cego. O nome não é citado na fonte.

Figura 6: Alunas do Instituto Padre Chico na Sala Braille da Biblioteca Monteiro Lobato em São Paulo, década de 1950.

Fonte: (Queiroz, 2011, p.89)

A Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato disponibilizava ao instituto livros didáticos, de ficção e romances em braile. A transcrição da tinta para o braile era realizada por um grupo de voluntárias e de funcionárias. Havia transporte para os alunos irem do instituto até a biblioteca. Caso não possuísse algum livro de interesse do aluno, era possível solicitar a transcrição para o braile, realizada pela Fundação para o Livro do Cego (NOWILL, 1962; ALBUQUERQUE, 1969).

O Instituto de Cegos na Bahia⁴⁰ foi inaugurado no dia 30 de abril de 1933. Teve a primeira sede em um casarão no bairro Barbalho, em Salvador, doada pelo prefeito Americano da Costa, onde as pessoas cegas abrigadas viviam com suas famílias e trabalhavam na confecção de vassouras para garantir o sustento. As crianças e jovens que vinham em busca de instrução eram apenas aceitas em regime de internato. O instituto era dirigido no início por freiras. A diretora do Instituto era Edla Lima. Em maio de 1937, foi incluído o curso primário. Em 1959, um novo prédio foi construído, com acomodações

⁴⁰ Fonte: Instituto de Cegos na Bahia. Disponível em: www.institutodecegosdabahia.org.br. Acesso em: 10 out. 2020.

mais amplas, em terrenos existentes no fundo do casarão. Tinha a proposta de atender somente crianças e adolescentes que residissem nos estados da Bahia e de Sergipe.

Figura 7: Instituto de Cegos da Bahia

Fonte: Instituto de Cegos da Bahia⁴¹.

A instituição funciona atualmente em dois prédios interligados: prédio 01 – Ed. Edla Dória de Lima e prédio 02 – Ed. Manuel Dias Santa Rosa. Possui oficina de música, estúdio de gravação, oficina de bengala, produção braile, cursos de informática e auditório. Atende pessoas com deficiência visual sem limite de idade através dos centros: CIP – Centro de Intervenção Precoce; CEC – Centro de Educação Complementar – CEC; CETIN - Centro de Tecnologia da Informação; CAT – Centro de Apoio Terapêutico; CMO – Centro Médico Oftalmológico.

O Instituto Paranaense dos Cegos foi criado em primeiro de fevereiro de 1939, e poucas informações sobre o instituto foram localizadas. Na ata⁴² de funcionamento consta que o primeiro diretor foi Salvador de Maio. Entre as anotações, Salvador fez um apelo que ficou registrado em ata, solicitando a todos os presentes na reunião que “trabalhassem sem esmorecimento” para que o Instituto fosse aparelhado e estivesse em condições de prestar a devida assistência aos seus associados, pois naquele momento, o prédio iniciaria seu atendimento de modo precário.

⁴¹ Disponível em: www.institutodecegosdabahia.org.br. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴² De acordo com a ata de fundação disponível no Instituto Paranaense de cegos. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/institucional/historia>. Acesso em: 20 out. 2020.

Figura 8: Instituto Paranaense de Cegos

Fonte: Portal Banda B⁴³.

A partir de 1946, a sede do instituto é transferida para a Avenida Visconde de Guarapuava, em Curitiba. O prédio é composto por três edificações que foram construídas em tempos diferentes. A primeira edificação é a mais antiga e possui moradia, enfermagem, refeitórios, cozinha, despensa, academia, lavanderia e salas de atividades socioeducacionais, arquivos e almoxarifado. O outro prédio, anexo ao primeiro, foi construído na década de 1990 e abriga a recepção, o setor administrativo, salas de serviço psicossocial, projetos, auditório, sala da direção e salas para reuniões. E no terceiro espaço, entregue em 1978, funciona atualmente o CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) e a Escola Professor Osny Macedo Saldannha. Contém salas de aulas, sala de professores, secretaria, biblioteca, cozinha, despensa, refeitório, almoxarifado, saguão e quadra de esporte.

O Instituto Santa Luzia⁴⁴ fundado no Rio Grande do Sul em primeiro de março de 1941, por Lydia Moschetti⁴⁵, tinha como objetivo oportunizar melhores condições aos cegos. O instituto foi inaugurado oficialmente apenas em 20 de setembro de 1941, com cinquenta alunos matriculados. Em 1942, a fundadora fez a doação total do instituto à Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Assim, no mesmo mês, a

⁴³Disponível em: <https://www.bandab.com.br/cidades/dividas-de-agua-e-luz-superam-r-3-milhoes-bloqueiam-contas-de-instituto-paranaense-de-cegos/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴⁴ Fonte: Instituto de Cegos no Ceará. Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/>. Acesso em: 01 out. 2020.

⁴⁵ Era uma imigrante italiana que dedicou sua trajetória às obras assistenciais. Lydia marcou o cenário histórico social e cultural no Rio Grande do Sul. Fundou a Academia Literária Feminina. Fonte: Est Edições. Disponível em: www.esteditora.com.br. Acesso em: 10 out. 2020.

Companhia tomou posse da administração e da direção do Instituto. As primeiras irmãs que ali chegaram atuaram na formação educacional e profissional dos internos. Em 07 de fevereiro de 1946, o nome foi alterado para Instituto Santa Luzia – Escola Profissional para Cegos e Surdos-Mudos. Em 1955, teve novamente sua denominação alterada para Instituto Santa Luzia – Ginásio e Escola Profissional para Cegos”. Finalmente, em 1975, teve mais uma vez sua denominação alterada para “Instituto Santa Luzia – Escola de Primeiro Grau para Cegos”.

Em 1998, após a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do Estatuto da Criança e do Adolescente, criado pela Lei n.º 8.069, iniciou o processo de redimensionamento do internato. Os alunos que residiam em locais próximos à instituição passaram para o regime de semi-internato ou externato, e os alunos com necessidades de atendimento individual foram encaminhados às clínicas especializadas. Outros alunos passaram a frequentar escolas regulares que se adaptaram para atender alunos com deficiência visual na localidade onde a família residia. A partir disso, o instituto passou a atender os alunos em idade escolar residentes no interior do estado do Rio Grande do Sul, onde não houvesse na localidade ou cidade próxima, escola ou sala de recursos. Segue imagem do Instituto Santa Luzia:

Figura 9: Instituto Santa Luzia

Fonte: *Google Maps*

Atualmente o instituto possui dez mil metros quadrados de área construída e espaço externo para atividades recreativas. Possui refeitório, biblioteca, sala de música,

de artes, de contos, salas multimídias, auditórios, laboratórios de informática, de Física, de Química, de Ciências e uma capela.

O Instituto dos Cegos do Ceará foi fundado em 1942, pelo Dr. Hélio Góes Ferreira (médico oftalmologista), pelo Padre Arquimedes Bruno e pelo desembargador Eugênio Avelar Rocha, com o auxílio da Legião Brasileira de Assistência. O Instituto de Cegos do Ceará, a princípio, recebeu o nome de Casa dos Cegos. Funcionava como uma espécie de “asilo”, por abrigar e dar assistência aos cegos vindos de outras cidades. Atendia pessoas de todas as idades (ALBUQUERQUE, 1969). Abaixo, uma imagem do prédio do instituto atualmente:

Figura 10: Instituto dos Cegos do Ceará

Fonte: Instituto dos Cegos do Ceará⁴⁶.

Após alguns anos de funcionamento, além da assistência às pessoas com deficiência, iniciou-se a adaptação dos asilados à sociedade. Abaixo, o registro⁴⁷ fotográfico de seu fundador, Dr. Hélio Góes reunido com alunos e educadores no Instituto:

⁴⁶ Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/Index.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.sac.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

Figura 11: Hélio Goés Ferreira reunido com alunos, funcionárias e estagiário no Instituto de Cegos no Ceará (sem data)

Dr. Hélio ao centro na companhia de alunos, funcionárias e estagiário do Instituto de Cegos

Fonte: Instituto dos Cegos⁴⁸.

A imagem sem data foi retirada dos registros históricos organizados pelo Instituto de Cegos no Ceará, para a comemoração de seu centenário⁴⁹. Trata-se do espaço interno da instituição. Há meninos e meninas ao redor de uma mesa manuseando máquinas de escrever em braile. Ao fundo da imagem, há uma estante repleta de livros. A estante está decorada com faixas inaugurais. Ao que tudo indica, o registro fotográfico se tratava da inauguração de uma sala de leitura braile.

O Instituto incluiu os cursos primário e de alfabetização de adultos em seu funcionamento. Os alunos que concluíam os cursos eram encaminhados para o ginásio em outros estabelecimentos.

Atualmente o Instituto Hélio Góes realiza atendimento em educação infantil, ensino fundamental e espaço de reabilitação. Possui sala de leitura, espaço para atividades artísticas como dança, teatro e música. Promove cursos profissionalizantes como

⁴⁸ Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/Index.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁴⁹ Imagem disponibilizada no site do Instituto de Cegos no Ceará. Disponível em: www.sac.org.br. Acesso em: 20 out. 2020.

Operador de Câmara Escura, Telefonia, Áudio Locução, Tapeçaria, Bijuteria, Empalhamento, Empacotamento, Fabricação de Vassouras, Bengalas e DOSVOX⁵⁰.

Em 15 de maio de 1944, foi fundado por Adalgisa Duarte da Cunha⁵¹ o Instituto de Cegos na Paraíba⁵². Com a inauguração do Instituto, muitas pessoas com deficiência visual do estado passaram a procurá-lo para aprender o sistema braile. Assim, foi necessário contratar professores de outros estados para atender a demanda. Além do ensino do Sistema Braille, as pessoas atendidas pelo Instituto poderiam aprender a gramática da língua portuguesa, matemática e música. Na década de 1960, em homenagem à sua fundadora, a entidade passou a se chamar Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”.

Atualmente o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha atende crianças nos primeiros meses de vida até a pessoa idosa. Os serviços prestados no instituto são: atendimento psicológico, serviço de orientação e atendimento familiar, terapia ocupacional - atividades de vida diária, estimulação precoce - , comunicação alternativa - dança, música, cênica - , atividades motoras - capoeira, natação, futebol, atletismo - , atendimento de fisioterapia e fonoaudiologia, práticas integrativas e complementares - yoga e danças - , braile, soroban, manuscrito, informática acessível e atendimento educacional especializado. A sede está localizada na Avenida Santa Catarina em João Pessoa, segue imagem:

⁵⁰ Trata-se de um sistema de interface sonORIZADO especialmente desenvolvido para cegos pela Universidade do Rio de Janeiro que possibilita a pessoa com deficiência visual a utilização de microcomputadores integrando os mesmos na era da informática.

⁵¹ Adalgisa Duarte da Cunha dedicou sua vida à educação e inclusão da pessoa com deficiência visual. Fundou o Instituto dos Cegos da Paraíba em 1944 e o presidiu por mais de 20 anos. Era considerada uma grande dama da sociedade paraibana, aprendeu o sistema braile para estar apta a ensinar os funcionários da Instituição. Fonte: Instituto dos Cegos da Paraíba. Disponível em: <http://icpac.com.br/fundadora>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁵² Disponível em: <http://icpac.com.br>. Acesso em: 20 out. 2020.

Figura 12: Instituto dos Cegos da Paraíba “Adalgisa Cunha”

Fonte: *Google maps*

Os prédios construídos no final do século XIX e no início do século XX seguiam um modelo comum entre eles. Considerando que eram projetados para acomodar alunos em regime de internato, dispunham de espaços essenciais como alojamentos, refeitórios, salas para as aulas e reuniões, consultórios médicos ou enfermarias. Além da contratação de profissionais para atuar nesses espaços como médico, enfermeiro, professores, entre outros.

Havia também oficinas profissionalizantes com o propósito de garantir o ensino de um ofício ao aluno. A maioria dos cursos estavam voltados para trabalhos manuais.

Em todos os institutos consultados havia espaços destinados ao ensino de música, canto, coral, instrumentos, e aulas de arte. Independente de ser uma matéria extracurricular, eram incentivadas entre os alunos.

Vale ressaltar a existência de capelas nos recintos da maioria dos institutos, mesmo antes da administração de Irmãs Vicentinas⁵³, indicando o cumprimento da prática do ensino religioso imposta nos programas educacionais da época.

Nas construções mais antigas, se destaca a ausência de acessibilidade na projeção dos prédios. O Instituto Benjamin Constant, por exemplo, possuía escadarias na entrada

⁵³ As Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo ou simplesmente Vicentinas são uma sociedade de vida apostólica comunitária fundada em 1633 por Vicente de Paulo (1581-1660) e Luísa de Marillac (1591-1660).

e internamente. Da mesma forma, o Instituto São Rafael e o Instituto para Cegos do Ceará possuíam escadas no acesso principal de alunos. Nas construções mais recentes, erguidas após a década de 1990, há a presença de rampas e inexistência de degraus nas fachadas, indicando o início da percepção dos idealizadores dessas instituições acerca da acessibilidade.

O levantamento realizado nos permitiu esboçar o contexto histórico dos primeiros serviços educacionais no Brasil. Nesse sentido, é possível perceber que a mentalidade do período tendia a separar a criança cega do convívio das demais pessoas ao propor o regime de internato, pelo desconhecimento sobre como aprendiam e pela falta de formação especializada dos professores, haja vista que a educação pública no país, de maneira geral era deficitária. As experiências relatadas pelos sujeitos históricos a seguir, apresentam como era ser criança neste período de escassez de instituições de ensino e principalmente, sem a perspectiva da inclusão escolar.

1.2 Crianças cegas e trajetórias de vida

As histórias das pessoas cegas que serão apresentadas a seguir, viveram sua infância em meados do século XX. O primeiro sujeito é Sérgio Antônio Sá de Albuquerque, selecionado por trazer indícios de sua infância, de sua experiência escolar, de sua inserção na vida adulta e no mundo do trabalho nesse período em sua biografia. Nas demais biografias e autobiografias, de Lelia Vellini Achon e Dorina Gouvêa Nowill, foram coletadas informações sobre a educação para pessoas cegas, considerando também o contexto social e político da época.

1.2.1 Sérgio Antônio Sá de Albuquerque

No fim da década de 1960, Edda Sá de Albuquerque escreveu a biografia de seu filho Sérgio -cego desde os primeiros meses de vida. A biografia recebeu o título de Meu filho Cego. Edda explicita na apresentação as motivações que a levaram a escrever:

Ao escrever este livro, não tive a pretensão de ministrar lições técnicas ou educacionais. Animou-me somente o desejo de dar uma demonstração de que temos dentro de nós uma força propulsora que nos conduz para frente, quando queremos; de que, com fé, aceitação e otimismo, conseguiremos, sem dúvida, realizar-nos, fazendo de nossos filhos homens realizados e felizes em toda a sua plenitude, mesmo sendo eles cegos ou com deficiências visuais. “Nada mais fácil que ter um filho. Nada mais imperativo que fazer dele um homem.

Nada mais difícil que fazer dele um homem realizado em todos os planos” (ALBUQUERQUE, 1969).

A biografia escrita por Albuquerque (1969) não apresenta sofisticação literária, apenas a narrativa natural e fluente, de uma mãe que teve um filho cego e decidiu compartilhar sua experiência e os desafios enfrentados por uma educação escolar eficiente. Estudou sobre a deficiência visual com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de seu filho. Para argumentar suas decisões em relação à educação de Sérgio, se baseava em dados estatísticos, na legislação vigente e em experiências de outras pessoas.

1.2.1.1 A infância

Sérgio Antônio Sá de Albuquerque nasceu dia 17 de janeiro de 1953, em Fortaleza. Os exames neonatais confirmaram ser um bebê com todos os órgãos sensoriais perfeitos. A sua deficiência foi detectada apenas aos três meses de idade após sua mãe o levar em uma consulta com médico especialista. O diagnóstico de catarata congênita comprometia sua visão. Após algumas tentativas e cirurgias voltou a enxergar por alguns meses, mas depois perdeu a visão definitivamente.

De acordo com o relato de sua mãe, Sérgio teve uma infância similar à da maioria das crianças em sua faixa etária. Começou a falar e a engatinhar aos nove meses e a andar com um ano e dois meses. Seu desenvolvimento motor e cognitivo acontecia naturalmente, além de ser uma criança ativa e comunicativa. Desde a primeira infância subia cadeiras, corria, andava de velocípede e interagia com outras crianças.

Os brinquedos de Sérgio eram escolhidos por seus pais como auxiliares na percepção auditiva e tátil, entre eles instrumentos musicais como: gaitas de boca, apitos, pandeiros e bombos. Aprendeu a jogar dominó e damas com o pai e com outras crianças videntes da vizinhança onde morava. Demonstrou facilidade na aprendizagem das regras, por esse motivo os pais de Sérgio incentivaram uso de jogos nas suas brincadeiras. Brincava de esconde-esconde com sua irmã, jogava bola e se balançava na rede de sua casa. Passava muitas horas do dia brincando. Seus interesses infantis eram semelhantes aos das crianças videntes de sua idade.

A seu pedido, sua mãe comprou um gravador a pilhas. A finalidade era gravar os sons que ouvia no cotidiano como o barulho de fogos de artifício, o som do tocar da louça, o canto dos pássaros. Manejava o gravador com facilidade.

Albuquerque (1969) afirmava que Sérgio começava “a formar imagens do que havia percebido pelos sentidos, antes de estabelecer juízos”. Notou que sem a visão, ele não poderia ter a percepção das coisas, especialmente de animais muito pequenos, objetos e animais muito grandes, e conseqüentemente o que estava fora do alcance da visão, como por exemplo: o sol, a lua, as estrelas. Assim, entendia que para formar imagens mentais precisava de experiências táteis e auditivas para compreender conceitos específicos de seu cotidiano.

Destacava que o perigo do “verbalismo” ao ensinar crianças com deficiência visual, “era dar-lhes conceitos abstratos, sem experiências concretas” como, por exemplo, explicar a um cego congênito sobre o pôr do sol, em termos de experiências visuais, sem que ele tenha tido oportunidade de sentir em plena natureza os efeitos de seus raios, o seu calor. Seria como apresentar um fato real, mas sem significado para ele (IBIDEM). A mãe de Sérgio defendia uma educação ativa, a partir de experiências que significassem para a criança, discursos sobre a educação que circulavam na época, provavelmente, apropriados das leituras realizadas em busca de conhecer mais sobre uma educação eficaz para seu filho.

O pai de Sérgio, Antônio Moreira Albuquerque⁵⁴, colaborou para o seu desenvolvimento. Descrevia minuciosamente os objetos de seu interesse, os inseria em suas mãos para serem examinados e incentivava seu filho a interagir com eles de forma lúdica. Solicitava que os atirassem ao chão para descobrir os sons que poderiam emitir. Essas ações auxiliaram seu desenvolvimento e a percepção da vida ao seu redor a partir da experiência (IBIDEM).

A percepção auditiva de Sérgio se desenvolvia de modo “surpreendente”. Assistia a filmes e animações em que as cenas também eram descritas por seu pai e, ao assistir a reprise, identificava os episódios de que se tratavam pela trilha sonora (IBIDEM).

Além do uso do tato e da audição, sua mãe relatava que Sérgio utilizava da percepção olfativa, distinguindo odores característicos ao passear em um jardim ou por ruas ao ar livre. Conseguia identificar quando sua mãe se preparava para sair de casa pelo cheiro característico do perfume e da maquiagem que usava. Tateava para sentir a textura das roupas e enfim, constatar se eram de passeio. Possuía uma boa orientação espacial. Locomovia-se com facilidade dentro de sua casa. Assim, sua infância transcorreu

⁵⁴ Antônio Moreira Albuquerque (1918-1998) era jornalista integrante do Diários Associados - jornal Correio do Ceará. Foi secretário do jornal por vários anos nas décadas de 1950, 1960, até 1967, quando se mudou para São Paulo (ALBUQUERQUE, 1969).

tranquila, dentro de suas limitações. Desenvolvia-se de acordo com o esperado por sua mãe (ALBUQUERQUE, 1969).

A primeira infância de Sérgio, uma criança cega desde os primeiros meses de vida, nos permitiu perceber que sua vivência não diferia de qualquer outra criança, havendo apenas a ausência da visão. Possuía a mesma necessidade de brincar, relacionar-se com outras crianças, compreender o mundo a sua volta. Nesse sentido, a escola teve papel importante na sua vida, como será visto na sequência.

1.2.1.2 A escolarização

No período em que Sérgio atingiu idade escolar, no norte e nordeste do Brasil, a incidência de pessoas com deficiência visual atingia grandes proporções e, no entanto, eram as regiões com menos acesso à educação (ALBUQUERQUE, 1969). Na cidade de Fortaleza, no Ceará, existiam apenas dois estabelecimentos de ensino que atendiam pessoas com cegueira, sem possuir todos os requisitos necessários para alcançar os objetivos equivalentes ao ensino regular. Havia o Instituto de Cegos do Ceará⁵⁵, dirigido pelo oftalmologista Dr. Hélio Goés Ferreira (1900-1976), e o Educandário Padre Anchieta, dirigido pelo professor José Esmeraldino Vasconcelos (1909-1994), também cego (IBIDEM).

O Dr. Hélio Goés Ferreira era médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1924, defendeu sua tese de doutoramento sob o título Contribuição ao estudo da simulação em oftalmologia. Atuou à frente de vários serviços em prol dos cegos. Foi chefe da Clínica de Olhos da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza; chefe do Serviço de olhos do Ceará; fundador e chefe da Clínica de Olhos do Instituto de Proteção à Infância do Ceará; diretor durante 20 anos da Casa de Saúde São Lucas; fundador e presidente de 1968 a 1976 da Sociedade de Assistência aos Cegos do Ceará.

José Esmeraldino de Vasconcelos foi professor no Instituto de Cegos do Ceará. Perdeu a visão aos seis anos de idade. Ele estudou e se formou no mesmo instituto. Além de professor, era poeta, musicista e radioamador. Foi autor do Hino oficial do município de Sobral.

⁵⁵ Atualmente o Instituto de Cegos do Ceará passou a se chamar Instituto Helio Goés Ferreira.

O Educandário Padre Anchieta foi fundado em setembro de 1955. Tratava-se de uma instituição particular de ensino, que ofertava o curso primário para videntes, cujo crianças cegas também poderiam frequentar. Havia poucos matriculados com cegueira, situação descrita como favorável por Albuquerque (1969), pois acreditava que facilitaria na colaboração efetiva do professor José Esmeraldino, uma vez que as demais professoras do Educandário eram videntes e sem conhecimento do Método Braille.

Albuquerque (1969) afirmava que ambas as instituições mencionadas não possuíam material didático e professores especializados, entretanto, este estudo localizou registros indicando que o professor José Esmeraldino possuía certificação em Especialização em Didática de Cegos⁵⁶, realizada no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, tendo concluído em 1952.

Em sua narrativa, Albuquerque (1969) expressa indignação quanto à educação de pessoas cegas naquele período. Dizia que a falta de escolas e de professores com conhecimento braile, juntamente com a incompreensão da sociedade acerca da pessoa cega, concorriam para a sua integração no mundo dos videntes. Manifestava o desejo de mudança, destacada em uma frase escrita na biografia de Sérgio: “deveria dar aos cegos todas as condições necessárias para enfrentar a vida, independente, como cidadãos prestantes” (IBIDEM).

Em 1959, ao atingir a idade escolar, seus pais levaram Sérgio para a cidade de São Paulo em busca de melhores oportunidades educacionais. Visitaram a Fundação para o Livro do Cego no Brasil⁵⁷. Na ocasião, conheceram Dorina Gouvêa Nowill, uma das responsáveis pela fundação, a quem explicou o dilema vivido: “interná-lo ou não em uma instituição para cegos?” De acordo com Albuquerque (1969), Dorina os orientou a não se separarem de seu filho e a procurarem um professor particular para aulas domiciliares. Garantiu que a fundação se encarregaria de enviar o material didático necessário para a alfabetização e os livros em braile.

⁵⁶ De acordo com Mazzotta (2001), em 1947, o Instituto Benjamin Constant, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, realizou ações de natureza pedagógica importantes ao criar um curso de Especialização de Professores de Didática de Cegos. De 1951 a 1973, o curso foi realizado em convênio com o Instituto nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (DRAGO; MANGA, 2017, p. 295). Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i3.239>. Acesso em: 29 out. 2020.

⁵⁷ A Fundação para o Livro do Cego no Brasil é atualmente a Fundação Dorina Nowill, fundada em 11 de março de 1946, pela iniciativa da professora Dorina Gouvêa Nowill e de Adelaide Reis Magalhães, com a colaboração de um grupo de voluntários. O objetivo primordial da Fundação era a produção de livros em braile, mas já existia a preocupação com atividades relacionadas à educação e integração de pessoas com deficiência visual na sociedade. Fonte: Fundação Dorina Nowill. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/linha-do-tempo/criacao-da-fundacao-para-o-livro-do-cego-no-brasil/>. Acesso em: 29 out. 2020.

Seguindo as instruções, Albuquerque (1969) contratou um professor recém-chegado do Rio de Janeiro, formado no curso ginásial pelo Instituto Benjamin Constant. Seu nome era Sebastião Belarmino⁵⁸. Ensinou o sistema braile e para a alfabetização, utilizou uma cartilha cujo nome não foi mencionado. Recebeu materiais didáticos para a escrita braile, como reglete e punção. E, para o ensino de cálculos matemáticos, o cubarítmo e o soroban, conforme imagens abaixo.

Figura 13: Cubarítmo

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

O cubarítmo foi largamente usado pelos cegos no Brasil. Tratava-se de uma caixa com uma grade metálica onde eram dispostos pequenos cubos, em que se armavam as contas da mesma forma, convencional, realizada com lápis e papel. Os cubos eram fabricados em plástico com seis faces. Tinham, em cinco das faces, impressos em alto relevo. Os dez primeiros caracteres do Sistema Braille que representam os algarismos,

⁵⁸ Sebastião Belarmino se tornou conhecido na região como “Ceguinho da PRE-9”. Após concluir os estudos com brilhantismo, foi convidado pelo governador da Paraíba para lecionar em uma escola para cegos. Fonte: Instituto dos Cegos do Ceará. Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/PO491219.htm>. Acesso em: 29 out. 2020.

sem o sinal de número⁵⁹. Na sexta face de cada cubo havia um traço, usado para representar os sinais de operação e outros.

Figura 14: Soroban

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

O contador mecânico soroban⁶⁰, foi adaptado por Joaquim Lima de Moraes⁶¹ para o ensino de cegos. Foi um avanço frente ao cubarítmo. Suas contas fixas nas hastes facilitava o manuseio do instrumento pelo aluno, diferentemente do cubarítmo que, caso o aluno deixasse cair ao chão o cálculo seria desfeito e seria necessário iniciar a montagem da técnica operatória novamente. Assim, o soroban adaptado por Moraes com uma borracha compressora das contas evitava que se movessem sem o estímulo do aluno cego. A inserção da borracha permitiu que fosse possível empurrar as contas com mais segurança e autonomia para representar os valores numéricos conforme as operações a serem efetuadas. Essa adaptação foi feita por Moraes em 1949 (MORAES, 1965).

As aulas de Sérgio Antônio Sá de Albuquerque tinham duração diária de duas horas. Em poucos meses, Sérgio estava alfabetizado e realizava cópias e ditados. Sua mãe descrevia a cena como “verdadeiramente surpreendente e empolgante ver os pequeninos

⁵⁹ O sinal de número antecede a representação das letras em braile. Quando há o sinal, ao invés de significar a letra a, representa o número 1.

⁶⁰ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento para cálculo, originalmente chinês, e levado para o Japão em torno de 1600 d.C. Fonte: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

⁶¹ O professor Joaquim Lima de Moraes possuía miopia progressiva. Sua condição física fez com que ele interrompesse o curso ginásial e após 25 anos, em 1947, matriculou-se na Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos para aprender o Sistema Braille. Por ser a Matemática uma de suas matérias prediletas, após aprender o Sistema Braille, voltou sua atenção para o modo de calcular dos cegos (MORAES, 1965).

dedos, passando por cima de uns pontos em relevo e dizendo em voz alta, corretamente, o que estava escrito no livro” (ALBUQUERQUE, 1969).

A biografia de Sérgio não traz informações detalhadas sobre a aprendizagem matemática e sobre os usos do cubarítmo e do soroban recebido da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, explicitando apenas que aprendeu aritmética com esses equipamentos.

Após o período de alfabetização de Sérgio, o professor Sebastião Belarmino, por motivos particulares, suspendeu as aulas. Fato que levou seus pais a matriculá-lo em uma escola particular denominada Instituto Christus, na cidade de Fortaleza. O Instituto, foi fundado em 1951 pelo professor Roberto de Carvalho Rocha (1925-2017)⁶². Possuía turmas de Jardim de Infância, Alfabetização e os três primeiros anos do curso primário. A partir de 1955, o Instituto passou a se chamar Ginásio Christus.

Sérgio ingressou no segundo ano primário. A professora da sala não possuía o conhecimento do Método Braille. Para que pudesse realizar as atividades a docente lia as lições para ele. Assim, seus pais decidiram continuar o ensino residencial. Contrataram outro professor⁶³ formado pelo Instituto Benjamin Constant que conseguiu o aproveitamento dos estudos de Sérgio até o quarto ano do curso primário.

Para a matrícula no quinto ano, exigia-se a frequência escolar e a realização de exame de admissão. O exame aconteceu no mesmo colégio (Christus) e em companhia de um amigo, que também era cego. Durante o exame, a professora lia as questões em voz alta e eles respondiam a máquina de escrever em braile. Ao término da prova, a professora fazia o registro a tinta, em papel comum. Sérgio obteve bom desempenho em português e seu colega obteve a maior nota de matemática (IBIDEM).

Na ocasião, concederam entrevista ao jornal Diário de Pernambuco⁶⁴. O título da reportagem era “Dois cegos aprovados nos primeiros lugares em Fortaleza”. Segue a notícia:

Dois garotos cegos conseguiram o primeiro e o segundos lugares no exame de admissão ao ginásio no Instituto Christus, dentre 50 classificados de 96 inscritos que se submeteram às provas. Eram eles Antônio de Pádua Rocha,

⁶² Foi fundador do Colégio Christus, e também vereador de Fortaleza em 1955. Era formado em Teologia e Educação na Universidade Católica de Washington, nos Estados Unidos. Fonte: *site* da Unichristus. Disponível em: <https://unichristus.edu.br/noticias/prof-roberto-de-carvalho-rocha/>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁶³ Este estudo não localizou nenhum registro sobre o novo professor de Sérgio Sá.

⁶⁴ Fundado em 1825 por Antonio José de Miranda Falcão. Superintendente: Hilton C. Mota. Diretores: Costa Pôrto e João Calmon. Secretário: Antonio Camelo. Gerente: Fernando Trigueiro. Fonte: Diário de Pernambuco, 22/12/1965, caderno 1, p. 01). Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_14&Pesq=dois%20garotos%20cegos&pagfis=40310 Acesso em: 20 out. 2020.

interno do Instituto dos Cegos no Ceará, e Sérgio Antônio Sá de Albuquerque, filho do jornalista Antônio M. Albuquerque, secretário do matutino – órgão “Associado” desta Capital (Diário de Pernambuco, 22 de dezembro de 1965, caderno 1, p. 04).

Albuquerque (1969) afirma que no colégio, os transformaram em “verdadeiras vedetes”. Os pais dos demais alunos realizavam várias perguntas, admirados com o desembaraço e inteligência dos meninos.

Sérgio pretendia cursar o ginásio, mas em sua cidade não havia a possibilidade. Entre os institutos consultados, sua família decidiu enviá-lo para o Instituto de Cegos Padre Chico⁶⁵ em São Paulo, onde possuíam parentes que poderiam apoiá-lo. Consultaram a família de uma ex-supervisora do Instituto, que morava em Fortaleza, e ao receberem boas referências, decidiram interná-lo⁶⁶. Realizou o curso ginásial e permaneceu interno até a mudança de seus pais para a capital paulista. Saía apenas aos fins de semana, para ir à casa dos tios, que moravam próximo à instituição.

No primeiro ano no Instituto Padre Chico, Sérgio se correspondeu com seus familiares. Em um trecho da carta enviada à mãe em Fortaleza, contava suas primeiras experiências no Instituto:

... aqui tudo muito bem, minha vida no colégio tem transcorrido normalmente, já começando a aparecer as primeiras notas 10. Quanto à música, vai indo às mil maravilhas, pois à custa de estudos, consegui decorar os sinais musicográficos em Braile, significando que posso ler algumas músicas. Esqueci-me de dizer, no domingo passado fui passar o dia na casa do Ercílio (noivo da prima) e de lá fui até a casa do maestro do Instituto Pe. Chico, onde toquei bastante piano, acompanhado pelo Luizinho (filho do Maestro) que é cobra na bateria. O Maestro firmou-se na ideia de nos levar ao Canal 7, para tocarmos na "Jovem Guarda", pois o duo saiu perfeito. No mais, é só saudade, que não me deixará nunca, saudade de tudo e de todos, mas assim é a vida, quem não sofre não vive (ALBUQUERQUE, 1969).

A satisfação ao relatar à sua família sobre o aprendizado dos sinais musicográficos em braile, indicava o sucesso de sua ida para o Instituto, pois além de cursar o ginásio conseguia aprofundar seu conhecimento musical. No período que cursou o primário em Fortaleza, Sérgio havia frequentado conservatório de música. Estudou teoria musical e técnica de piano até os nove anos de idade, mas suspendeu as aulas, pois naquele conservatório não havia quem soubesse o Método Braille.

É importante ressaltar o interesse de Sérgio pela música. Desde os primeiros anos de vida, ele passava horas ouvindo rádio e simulando tocar percussão ao “bater numa

⁶⁵ O Instituto Padre Chico foi criado em 1927 pelo Dr. José Pereira Gomes em São Paulo. Mantido pelas irmãs da Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Fonte: Instituto Padre Chico. Disponível em: <http://padrechico.org.br>. Acesso em: 29 out. 2020.

⁶⁶ Sérgio foi internado aos doze anos de idade no Instituto para cegos Padre Chico.

bandeja de alumínio ou na porta do guarda-roupa”, no intuito de acompanhar o ritmo musical que ouvia (ALBUQUERQUE, 1969). Em seu aniversário, costumava ganhar gaitas de boca dos familiares. A primeira recebida, devia-se aos parentes não saberem como presentear uma criança cega. As seguintes foram presenteadas devido o sucesso dos primeiros assopros e a constatação do seu talento musical. Da gaita passou para o piano, instrumento ao qual se dedicou durante quarenta e oito anos de sua carreira musical.

O Instituto Padre Chico promoveu a interação de Sérgio com outras crianças cegas e com adultos videntes. Independente do que era ensinado, as experiências colaboraram para a sua formação e o projetaram para o mundo do trabalho.

1.2.1.3 A música

As atividades profissionais como músico iniciaram quando estava interno no Instituto Padre Chico. Albuquerque (1969) relata que Sérgio passou a ser integrante de um conjunto musical composto por jovens. Tocava piano, realizava a harmonia e arranjos musicais. Integrou o grupo paulistano Joelho de Porco⁶⁷ como tecladista, permanecendo até o ano de 1976.

Um ano após a vinda de Sérgio para o Instituto, seus pais e irmã se mudaram para São Paulo. Em 1969, concluiu o curso ginásial. A sua formatura aconteceu no dia 06 de dezembro daquele ano. Formaram nessa data, dois homens e quatro mulheres.

Em um almoço de despedida, Sérgio concedeu entrevista ao jornal Folha de São Paulo. Segue trecho do discurso:

Com a pedagogia, o aluno se tornou ativo e o professor passivo. Por isso o ginásio ficou agora mais fácil. Eu gosto de escrever e acho que atualmente a profissão de jornalista se tornou mais dinâmica. Além disso gosto de me mexer. Pretendo ser além de músico, jornalista (Folha de São Paulo *apud* ALBUQUERQUE, 1969).

Em seu discurso Sérgio dava pistas sobre o ensino no Instituto Padre Chico na década de 1960. O trecho em que diz, “com a pedagogia, o aluno se tornou ativo e o

⁶⁷ O grupo paulistano Joelho de Porco foi criado na década de 1960. O gênero musical era rock and roll, punk rock, hard rock, rock cômico e protopunk. Tornou-se famoso por seu ecletismo musical. A banda foi amadrinhada pela cantora Aracy de Almeida (1914-1988). Considerada uma das bandas mais importantes do rock brasileiro na década de 1970. Fonte: *Site Rock brasileiro*. Disponível em: <https://www.rockbrasileiro.net/2019/06/tico-terpins-joelho-de-porco-memorial.html>. Acesso em: 01 out. 2020.

professor passivo”, indicava que o ensino acontecia com base nas experiências vividas pelo aluno e não mais do verbalismo do professor.

Sérgio se tornou compositor, cantor, arranjador e técnico de gravação. Em 1973, sob o pseudônimo Paul Bryan, fez sucesso com a canção intitulada “*Listen*”, trilha sonora de uma novela da Rede Globo de Televisão intitulada “O Bem Amado”. Aproveitava a tendência do mercado fonográfico brasileiro de valorizar artistas norte-americanos e adotava o pseudônimo em inglês.

Em 1974, na estreia da canção “Sonhos de um palhaço”, composta em parceria com Antônio Marcos (1945 – 1992), passou a assumir seu nome de batismo, Sérgio Sá. Em 1979, compôs a canção “Mudanças”, com a cantora brasileira Vanusa.

Entre os anos de 1974 a 1982, Sérgio se sobressaiu no universo pop brasileiro. Foi autor de mais de trezentas e cinquenta canções, entre elas sucessos gravados pelos cantores brasileiros Roberto Carlos, Tim Maia, Simone e pela dupla sertaneja Chitãozinho & Xororó. Entre suas composições, se destacaram a canção “Cara a cara”, feita em parceria com Antônio Marcos, em 1979; “Estado de fotografia”, composta em parceria com Malim e lançada por Vanusa, em 1977 e “Como é possível”, criada em parceria com a cantora Isolda, gravada pelo cantor Roberto Carlos, em 1982⁶⁸.

Em 1981, compôs “Eu me rendo”, interpretado pelo cantor Fábio Jr. e regravado pelos grupos musicais Só pra Contrariar e Sorriso Maroto. Em 1982, foi novamente parceiro de Fábio Jr. na composição de “O que é que há”, regravada recentemente (2019) pela cantora Gal Costa⁶⁹.

Nas vozes desses artistas, Sérgio Sá rendeu as paradas de sucesso nas décadas de 1970 e 1980. Segue imagem da capa do seu álbum apresentado em fevereiro 2017, intitulado “Sérgio S/A”:

⁶⁸ Notícia publicada em 03 de outubro de 2017 no G1 na ocasião de seu falecimento. Disponível em: <http://g1.globo.com/musica/blog/mauro-ferreira/post/sergio-sa-compositor-que-rendeu-paradas-nas-vozes-de-fabio-e-vanusa.html>. Acesso em: 03 out. 2020.

⁶⁹ A canção O que é que há foi regravada por Gal Costa, especialmente para a trilha sonora da novela da rede globo de televisão “Amor de mãe”, exibida em 2019. Fonte: G1 de 09 de novembro de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2019/11/09/gal-costa-figura-em-dose-tripla-na-trilha-sonora-da-novela-amor-de-mae.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2020. A gravação original feita por Fábio Júnior, também compõe esta trilha sonora.

Figura 15: Sérgio Antônio Sá de Albuquerque

Fonte: G1 (publicado em 03 out. 2017)⁷⁰

O álbum “Sérgio S/A”, teve a participação dos cantores brasileiros Gilberto Gil, Elba Ramalho, Jorge Vercílio, Zeca Baleiro, Lucinha Lins, Jane Duboc, entre outros. No mesmo ano de lançamento do álbum, Sérgio faleceu, vítima de um infarto.

O ensino de música às crianças e jovens cegos acontecia desde a segunda metade do Século XVIII, quando foi criada a primeira escola para cegos na França, de Valentin Haüy⁷¹. De acordo com o *Dictionnaire de Pédagogie de Buisson*, a França, pioneira na educação de pessoas cegas, já ofertava o ensino de música.

Oliveira (1995, p.17), em sua dissertação de mestrado⁷², colheu relatos de músicos com deficiência visual que estudaram no Instituto São Rafael em Minas Gerais. Observou

⁷⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/musica/blog/mauro-ferreira/post/sergio-sa-compositor-que-rendeu-paradas-nas-vozes-de-fabio-e-vanusa.html>. Acesso em: 08 nov. 2020.

⁷¹ Valentin Haüy foi um filantropo que fundou em 1784 em Paris a Instituição para Criança Cegas, a primeira escola para pessoas com deficiência visual. Fonte: Bengala Legal. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/educacegos>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁷² A dissertação de mestrado de Flavio Couto e Silva Oliveira recebeu o título Histórias de um aprendizado: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos. Foi defendida na Faculdade de Educação da UFMG em 1995.

que a música naquele Instituto, além de ser um ensino especializado, possibilitava ao aluno, na condição de interno, transitar em outros espaços da instituição. Estudar a música, oportunizava que pudessem circular sem restrição, pois os espaços dedicados à formação profissional oferecido na época era de marceneiro, encadernador, bordador, entre outros ofícios que o aluno ficaria restringido às dependências da instituição. Concluiu que a música era um passaporte que permitia ao aluno cego circular pelos diversos espaços citadinos e, por ser a arte essencialmente ligada ao sentido da audição, viabilizava aos estudantes, além de fugirem ao espaço normatizado da instituição, serem reconhecidos como pessoas competentes, e, de certa maneira, no exercício dessa profissão, pouco importava que fossem cegos (OLIVEIRA, 1995, p.18).

Ao pesquisar os currículos dos institutos de ensino para os cegos no país, foi possível observar que a maioria possuía oficinas profissionalizantes em conjunto com o ensino escolar. As aulas de música nos institutos, na época, eram atividades extracurriculares, inclusive no Instituto Padre Chico. Albuquerque (1969) esclarecia que os cursos musicais eram extracurriculares. Os alunos poderiam frequentar o coral misto, compor conjuntos musicais, realizar cursos de piano, violino, de acordeão, de violão e de iniciação musical. Nesse sentido, ao que tudo indica, a música proporcionava a Sérgio Sá as mesmas oportunidades citadas por Oliveira (1995). Sua habilidade musical desde a infância e o desejo pelo reconhecimento o mobilizou a se dedicar à carreira e alcançar o êxito como músico profissional.

1.2.2 Lélia Vellini Achon

Lélia Vellini era uma menina de 14 anos. Atacada por uma coroidite⁷³ cruel, perdera a vista esquerda; a direita ameaçada pelo mal, perigava. Recorrendo a um oculista de renome, este lhe assegurava que, dentro de uma quinzena, no máximo, estaria completamente cega. Aconselhando-a mesmo, a abandonar seu curso de normalista. Lélia não se desesperou. Recebeu com designação as palavras do médico. Mas não se entregou à tristeza. Submeteu-se a um longo e delicado tratamento, cujos resultados eram mais duvidosos. Conseguiu diplomar. E ciente do seu cruel destino, sabendo estar condenada à cegueira, aprendeu o método braille e passou a ensinar àqueles que já não podiam ver. Levada por um nobre espírito de humanidade e – por que não o dizer? – de solidariedade também. Procurava os cegos em seus domicílios e alfabetizava-os (Jornal de Notícias – SP, 04 de julho de 1947, p. 10).

⁷³ De acordo com informações disponibilizadas no Instituto da Retina em São Paulo, trata-se de uma síndrome onde ocorre inflamação da coroide, camada vascular profunda do fundo do olho, que pode ser de origem reumatológica e ou infecciosa, sendo algumas vezes a causa não identificada. Pode ser tanto unilateral, e acomete tipicamente mulheres adultas. Disponível em: <https://www.institutoderetina.com.br/home/coroidite-multifocal/>. Acesso em: 20 out. 2020.

Entre as décadas de 1940 a 1960, é possível encontrar na imprensa local⁷⁴ trechos da biografia de Lélia Vellini Achon, antecedendo notícias sobre suas ações em prol de pessoas cegas. Foram localizados jornais que deram visibilidade às suas inovações para a educação e cidadania na Hemeroteca Digital Brasileira. Eram jornais dos estados de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Santa Catarina. Algumas reportagens deram destaque aos eventos, dedicando a maior parcela da página à notícia e aos registros fotográficos. Outras reportagens dedicaram espaços menores, mas com notas propulsoras, no intuito de fazer circular as novidades.

Lélia Vellini Achon, nasceu no dia 13 de dezembro de 1921, em São José do Rio Preto. Estudou no colégio Santa Catarina e no Grupo Escolar Osvaldo Cruz. Após a conclusão do curso primário ingressou na Escola Profissional Feminina⁷⁵ onde estudou Desenho, Pintura e Artes Plásticas. Era filha dos italianos Achille Vellini e de Calipso Cappellini Vellini, vindos para o Brasil no ano de 1914.

Aos quatorze anos de idade perdeu a visão de um dos olhos. Mesmo diante das dificuldades, terminou o curso normal e estagiou por dois anos como professora assistente no Colégio Paulistano. Em 1936, após o falecimento de seu pai, trabalhou com sua irmã, na escola que havia fundado, alfabetizando adultos. Em 1940 lecionava também para o secundário. Anos depois, ficou totalmente cega.

1.2.2.1 A fundação da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos

A primeira ação de destaque de Lélia aconteceu em 13 de dezembro de 1942, com a fundação da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos. Foi fundada após uma reunião de “Damas da Sociedade Paulista” em prol da fundação de patronatos de bibliotecas e cursos de alfabetização para cegos. Na ocasião, a Legião Brasileira de Assistência, dirigidas por Anita Costa e Lair Costa Rego cedeu uma sala para o início dos trabalhos.

⁷⁴ Consultada nas fontes de jornais disponibilizadas pela Hemeroteca Digital Brasileira.

⁷⁵ A primeira Escola Profissional Feminina – A Escola técnica Carlos de Campos. Fundada em 28 de setembro de 1911, quando foi publicado o decreto n. 2118-B, que regulamentava as duas primeiras escolas profissionais da capital: a Escola Profissional Feminina e a Escola Profissional Masculina. Foram implantadas no Brás, bairro com atividades comerciais intensas. Fonte: Etec Carlos de Campos. Disponível em: <http://www.eteccarlosdecampos.com.br/quem-somos/historico/>. Acesso em: 20 out. 2020.

O jornal Correio Paulistano (17 de outubro de 1943, p.11) noticiou o evento: “a convite de Horácio Lafer⁷⁶, diversas damas da sociedade paulistana reuniram-se no palacete afim de ouvirem a exposição de Lélia Vellini, a respeito do Método Braille de alfabetização e ideias sobre a fundação de um patronato de bibliotecas no Estado de São Paulo”.

Entre as finalidades da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos estava a produção manual de cópias de livros em braile. A princípio eram feitas por voluntárias, e posteriormente estabeleceu-se uma parceria com o Instituto Paulista em Prol dos Surdos-Mudos⁷⁷ que recebeu o intercâmbio de oito alunos para o ofício. Lélia ensinou o sistema braile e aprendeu o “alfabeto manual e labial”.

O jornal A noite, publicou uma foto de Lélia realizando a cópia de um livro em braile:

⁷⁶ Horácio Lafer era bacharel de direito e dedicou-se aos negócios da família, adquirindo prestígio nos meios empresariais de São Paulo. Em 1934, foi eleito deputado federal. Integrou as comissões de Diplomacia e de Finanças. A partir de 1943, integrou o Conselho Técnico de Economia e Finanças do Ministério da Fazenda, cargo em que se manteria até 1950. Em 1945 passou a integrar o Partido Social Democrático (PSD), elegendo-se deputado à Assembleia Nacional Constituinte. Em seguida, permaneceu na Câmara ao longo da legislatura ordinária até janeiro de 1951. Parlamentar ativo, especialmente interessado em questões ligadas à economia, sugeriu a constituição pela Câmara de uma comissão para estudar o problema da imigração no Brasil, e apresentou um projeto propondo o reaparelhamento geral das estradas de ferro no país. Ao encerrar seu mandato em 1951, no mesmo dia da posse de Getúlio Vargas na presidência da República, foi nomeado ministro da Fazenda. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Horacio_Lafer. Acesso em: 09 out. 2020.

⁷⁷ Ao que tudo indica a fonte se referia à língua de sinais.

Figura 16: Lélia Vellini Achon ao realizar cópia em braile (1948)

Fonte: Jornal A noite 03 de agosto de 1948

Na figura 16, Lélia realiza cópias de livros em braile para a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos. Como ela estava impossibilitada de ler os exemplares a tinta, devido à sua condição de pessoa cega, ela duplicava os volumes copiando os livros que já haviam sido transcritos.

Em outubro de 1946, com o crescimento da Associação, Lélia conseguiu uma doação em dinheiro, que serviu de entrada para a aquisição de uma sede própria. O restante do valor foi financiado pela Caixa Econômica Federal. O imóvel foi comprado no Jardim Paulista em São Paulo. Havia sala de biblioteca, museu, secretaria, gabinete médico e dentário e salas destinadas aos trabalhos manuais. A equipe de reportagem do Jornal de Notícias-SP⁷⁸ visitou a Associação e publicou a notícia a seguir:

Visitando na tarde de ontem a Associação o repórter teve oportunidade de observar quão grandiosa é a obra de Lélia Vellini. É verdade que não são grandes as suas proporções materiais. São, pelo contrário, bem limitadas. Mas Lelia Vellini vem fazendo o possível e o impossível. Vai traçando rumos vai abrindo caminho, vai introduzindo inovações, vai melhorando e aperfeiçoando (Jornal de Notícias – SP, 04 de julho de 1947, p. 10).

Em 1947, data da visita realizada pelo jornal, havia trinta e sete alunos matriculados. Além da assistência educacional, a associação fornecia orientação

⁷⁸ Diretor do Jornal de Notícias era Carlos Laino Junior (Jornal de Notícias – SP, 04 de julho de 1947, p. 01).

profissional, encaminhamento hospitalar e oftalmológico. Algumas clínicas paulistas e laboratórios, por meio de parcerias, atendiam gratuitamente as pessoas que eram encaminhadas para exames e consultas.

1.2.2.2 O “Alfabetizador e Simplificador para Cegos”

Na ocasião da reunião ocorrida em 13 de dezembro de 1942, com as “Damas da Sociedade Paulista” em prol da fundação da Associação, Lélia exibiu um simplificador braile por ela criado, para alfabetizar os cegos. Fez demonstrações aos presentes na reunião sobre seu uso. A educadora denominou o aparelho como “Alfabetizador e Simplificador para Cegos”.

Em uma das entrevistas concedidas ao jornal A Noite - RJ (25 de dezembro de 1943, p.3), explicava que o uso do simplificador em sala de aula “não representava nenhuma transformação radical nas teorias do ensino de braile existentes, porém facilitaria a missão do alfabetizador ou do mestre”.

Nesse mesmo ano, a invenção de Lélia foi notícia nos jornais A manhã (RJ), Correio Paulistano (SP) e O Estado (SC), conforme consulta à Hemeroteca Digital Brasileira. As manchetes dos jornais destacaram a invenção “revolucionária” que garantia a alfabetização de alunos cegos em quinze dias. Lélia havia conseguido apoio do Secretário de Justiça Abelardo Vergueiro Cesar, que prometera adotar o Alfabetizador e Simplificador para Cegos nas bibliotecas braile.

Os jornais não divulgaram a imagem do invento de Lélia, mas ao que tudo indica, tratava-se de uma espécie de alfabeto móvel em braile, montado em uma placa de madeira. Tal tese se justifica devido à descrição do equipamento: “taboinhas mágicas”⁷⁹ que auxiliariam a leitura braile dos alunos que apresentassem deficiência tátil, dificuldades de perceber os pontos em relevo no papel e de memorizar a disposição dos pontos, diferentes na leitura e na escrita”. De acordo com a fonte⁸⁰, o simplificador braile foi adotado no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, embora o estudo não conseguisse localizar nenhum exemplar desse material didático para disponibilizar a imagem.

⁷⁹ Tratava-se do Alfabetizador e Simplificador para Cegos. Conforme informação disponibilizada no documento biográfico à Câmara dos Deputados para a concessão do título de Cidadã Paulistana à Lélia, este material didático também era conhecido por essa nomenclatura. Disponível em: <https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/resolucao-da-cmsp-44-1962>. Acesso em: 10 set. 2019.

⁸⁰ Conforme informação disponibilizada no documento biográfico à Câmara dos Deputados para a concessão do título de Cidadã Paulistana à Lélia Vellini Achon.

Figura 17: Lélia Vellini Achon ensina alunos a ler e escrever pelo Sistema Braille.

Fonte: A luta democrática – RJ, (26 de outubro de 1966, p.03)

Na figura 17, Lélia ensina o método braile a dois alunos cegos. Em cima da mesa, os meninos leem com a ajuda do aparelho. Ela manipula objetos que estão dentro de uma caixa sob a mesa. Ao que tudo indica, tratava-se de “pinos” que se encaixavam em orifícios de uma placa. Compunham os pontos para formar a escrita de palavras, termos ou números em braile. Os alunos inseriam os pinos nas celas confeccionadas, aparentando ser pranchas de madeira.

Lélia foi convidada a apresentar o “Alfabetizador e Simplificador Braille” no Palácio do Governo. Seu invento foi replicado por Samuel Ribeiro⁸¹. Assim, com o patrocínio de Layr Costa Rego⁸² pôde apresentar seu aparelho no Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, sendo atestada pelos professores a eficiência de sua função.

1.2.2.3 O livro falado, a cartilha e a imprensa braile

⁸¹ Esta pesquisa não localizou informações na literatura sobre Samuel Ribeiro.

⁸² Filha do interventor Fernando Costa e Anita Silveira Costa. Foi nomeada Presidente da Comissão Estadual de São Paulo após o falecimento de sua mãe em 1944.

Linotipo⁸⁴ que permitia a composição em braile ser impressa em papel jornal”. De acordo com a matéria, a invenção de Lélia “revolucionava o mundo gráfico mundial”.

O jornal Correio da Manhã -RJ (26 de outubro de 1955, p.3), também noticiava que a imprensa braile de Lélia se tratava de um “Invento Revolucionário no Mundo do Cegos”. Explicava que, uma das dificuldades com que lutavam os cegos, estava na composição dos seus livros de leitura. Os caracteres do alfabeto braille só poderiam ser compostos em folha de Flandres⁸⁵, sendo depois impressos, obrigatoriamente, em papel cartolina. Os livros impressos em braile eram sempre pesados, grandes e não permitiam um fácil manuseio ao leitor. A impressão braile poderia ser realizada apenas em papel de maior espessura, e as folhas de Flandres, eram usadas apenas uma vez. Garantia que a inovação de Lélia era de grande alcance social, por serem utilizadas em máquinas de impressão comuns. Assim, o que era considerado na época uma imprensa de luxo, estaria ao alcance de qualquer pessoa cega. Outra reportagem semelhante foi publicada no jornal A luta democrática – RJ, (26 de outubro de 1966, p.03), fato que indica que os jornais fizeram circular a invenção de Lélia, em prol de pessoas cegas. O invento recebeu o nome de “Imprensa para Cegos Lelia Vellini Achon”.

Os jornais do período apresentaram suas realizações, tornando-a conhecida no estado de São Paulo. O jornal Correio Paulistano (21 de junho de 1955, p.2) trazia no olho da notícia que o governador Jânio Quadros estava interessado na Assistência aos Cegos e que Lélia Vellini havia idealizado uma imprensa. A notícia informava que o governador havia enviado seu secretário Valério Giuli, responsável pela “Secretaria Social de Menores” para colher as impressões sobre a nova Colônia de Férias para pessoas cegas, fundada por Lélia, no litoral de São Paulo. O governo tinha interesse de liberar mais recursos, pois havia a crítica de que a Prefeitura Municipal de Praia Grande, onde estava instalada a Colônia, não fornecia recursos suficientes para mantê-la. De acordo com o jornal, Jânio prometeu ir pessoalmente visitar o local.

1.2.2.4 O censo dos cegos e o voto em braile

Devido à notoriedade alcançada no período, Lélia foi designada à organização do Censo dos cegos pelo governador de São Paulo Jânio Quadros. Para dar visibilidade à

⁸⁴ Máquina que funde em bloco cada linha de caracteres tipográficos, composta por um teclado, como o da máquina de escrever.

⁸⁵ É um material laminado estanhado composto por ferro e aço de baixo teor de carbono revestido com estanho.

ação, o governo divulgou a realização do censo na imprensa de São Paulo e do Rio de Janeiro. O jornal Diário da Noite (13 de setembro de 1955, p.9) noticiou que a professora havia sido convidada pelo governador para fazer o levantamento estatístico na capital e no interior do estado. Afirmava que ela contava com o apoio dos soldados do Exército, da Força Pública, da Guarda Civil, de particulares e de estudantes. O ministro da Educação, professor Candido Mota Filho, havia realizado uma visita à sede da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos e iniciado a “Semana Dedicada aos Cegos”, principalmente a realização deste censo.

O Jornal- RJ (11 de agosto de 1955, p.2) publicou que o censo estaria sob a orientação direta de Lélia. Afirmava ainda que essa ação seria o ponto de partida para a colaboração de um programa de assistência às pessoas cegas em todo o território nacional. A esse respeito, havia em destaque um anúncio no jornal Diário da Noite-RJ (15 de setembro de 1955), com a seguinte interrogação:

Figura 19: Anúncio do Censo dos Cegos em São Paulo em 1955

Fonte: Diário da Noite-RJ (15 set.1955, p.2) – Hemeroteca Digital Brasileira

O mesmo anúncio foi frequentemente publicado no jornal com a finalidade de circular a notícia e localizar o maior número de cegos. Foi localizado na Hemeroteca Digital Brasileira o mesmo anúncio (figura 19) nos dias 19/09, 26/09, 30/09, 04/10, 05/10 e 06/10 de 1955.

No Brasil, os primeiros levantamentos sobre a população com deficiência iniciaram no fim do século XIX. Os recenseamentos que publicaram esses dados, em nível nacional foram de 1872, 1900, 1920, 1940, 1991, 2000 e 2010. Após 1940, não houve nenhum outro Censo Demográfico com dados a respeito das pessoas com deficiência até 1991.

Embora o Censo seja uma fonte deficitária, por não apresentar o número exato de pessoas com deficiência no país, é possível observar mudanças e atitudes a respeito da coleta de dados. Para isso, as informações dos dados das três primeiras décadas sobre pessoas com cegueira, fornecidos pelo IBGE foram organizados, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Dados do IBGE sobre a incidência de pessoas com cegueira em número absoluto por 10.000 habitantes entre homens e mulheres (1872-1920)⁸⁶

Ano / Censo	Homens	Mulheres	Total
1872	9,469	6,379	15,848
1900	10,250	8,563	18,813
1920	16,113	13,761	29,874

Fonte: IBGE (1920)⁸⁷

Para a análise do quadro 1, considerou-se o total da população brasileira conforme os dados censitários, de 9.930.478 pessoas, em 1872, e de 30.635.605 pessoas, em 1920. Desse modo, no período de 1872 até 1920, houve uma alta de 88,5% na incidência de pessoas com cegueira. Porém, no mesmo período, o total da população brasileira teve aumento de 208,5%. Assim, não é possível inferir se houve aumento real no número de cegos, devido à expansão demográfica característica do período e a já abordada subnotificação nos dados.

Os números pouco nos ajudam em uma discussão sobre o aumento ou diminuição de pessoas cegas no país. Embora alguns estudos em educação especial apresentem análises com base nesses números, como é o caso de Mazzotta (1996) que aponta a precariedade de serviços educacionais diante das necessidades da população com cegueira no país e infere que os dados censitários da população cega de 1872 estão

⁸⁶ Os números apresentados no quadro, se referem à quantidade de homens cegos para cada 10.000 habitantes e de mulheres cegas para cada 10.000 habitantes.

⁸⁷ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

relacionados à quantidade de vagas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro.

Há de se considerar que nesse período há uma escassez de oportunidades educacionais no país, e não é necessária a consulta dos dados censitários para confirmar essa realidade. A escola era para poucos. A situação escolar, para pessoas com deficiência visual, era ainda mais precária. Apesar dessa constatação, os dados nos permitem outras análises pontuais, que contribuem para o entendimento do contexto histórico. Como exemplo, nos dados dos Recenseamentos Gerais de 1872, de 1900 e de 1920 foi realizada uma simples consulta sobre as pessoas com deficiência sensorial - os cegos e os surdos – ao passo que, no Censo Demográfico de 1940, foi também considerada a natureza dessas deficiências, aperfeiçoando os instrumentos de coleta de dados, conforme apresentado abaixo:

Quadro 2: Dados do IBGE sobre cegos, por sexo, com discriminação da origem e da deficiência (1940)

Causa da cegueira	Homens	Mulheres	Total
De Nascimento	3,461	2,856	
Por doença	18,977	20,207	
Por Acidente	7,657	5,060	
Não declarada	1,069	1,195	
Totais	31,381	29,420	60,701

Fonte: IBGE (1940)⁸⁸.

Observando os dados do quadro 2, das 60.701 pessoas com cegueira pesquisadas, 64,5% ficaram cegas em razão de doenças adquiridas ao longo da vida, 21% devido à acidentes e outros 10,4% eram cegos de nascença. É possível perceber que ocorreram mudanças no levantamento realizado pelo Censo em relação às deficiências, pois além da quantidade de pessoas, buscou-se também compreender as causas que as levaram à deficiência.

Oliveira (2011) afirma que, de acordo com a literatura da área da educação especial, não existem dados estatísticos que contemplem a especificidade da deficiência em um grande período da história brasileira. Também não existem pesquisas que deem

⁸⁸ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes>. Acesso em: 20 out. 2019.

conta de mapear e discutir a contribuição das pessoas “deficientes” - e das crianças “deficientes” – para o desenvolvimento sociocultural e econômico do país. As dificuldades de identificação das crianças com deficiência por sinal, não estão limitadas aos séculos anteriores. Mas surgiram algumas inquietações: por que se considerou, nesses censos, apenas as deficiências sensoriais, e não as físicas ou as intelectuais? E o que mudou, para que houvesse o interesse de mais informações acerca das pessoas cegas, que inicialmente eram apenas quantificadas? Essas são questões que se abrem para novas investigações.

Parte desses questionamentos começam a ser respondidos, ao olharmos os desencadeamentos políticos que ocorreram no governo do estado de São Paulo, no período em que Jânio Quadros era governador. Os jornais noticiaram o interesse do governo pela Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização de Cegos fundada por Lélia. A sua designação para a organização do “Censo dos Cegos” no Estado de São Paulo, em um período em que a educadora havia se tornado conhecida pelas ações em prol das pessoas cegas, por exemplo, indica ser uma estratégia política. Beneficiaram-se de sua imagem, para dar visibilidade às ações estatais com o interesse de granjear votos para as eleições presidenciais.

Em contrapartida, O Jornal do Brasil-RJ (26 out 1955, p.6), informava que as pessoas com deficiência visual localizadas pelo “Censo dos Cegos”, poderiam usufruir dos serviços da A.B.A.C⁸⁹. Ressaltava ainda, o apoio de toda a imprensa paulista e das Secretarias de Segurança Pública e Saúde para a realização do censo. Ao que parece havia troca de favores entre os serviços prestados por Lélia ao governo para a divulgação dos serviços da Associação.

No mesmo ano, os jornais locais noticiavam a cédula de votação braile, criada por Lélia e aprovada pela Justiça Eleitoral para as eleições para a presidência da república. De acordo com o jornal Tribuna da Imprensa- RJ (19 set 1955, p. 04) “A descoberta era original e havia sido testada”. Serviria também para cegos que não conheciam o braile. O jornal trazia os detalhes do sistema de votação, conforme abaixo:

O primeiro sistema consiste em opor à cédula única, dentro da cabine indevassável, uma cartolina de dimensões e formato exatamente iguais às da cédula única: nessa cartolina estão recortados pequenos retângulos que se sobrepõem exatamente aos retângulos desenhados na cédula única e que servem para neles inscrever-se a cruz no ato de votação; o cego deve decorar a ordem, do alto para baixo, em que estão escritos os nomes dos candidatos na cédula única; no ato da votação, bastar-lhe-á percorrer com o dedo os

⁸⁹ Sigla de abreviação da Associação Pró-Bibliotecas e Alfabetização de Cegos.

retângulos recortados na cartolina para saber diante de qual nome deve inscrever a cruz. No lugar dessa cartolina, o cego pode usar, também, um marginador, igualmente recortado, e que se dobra ao meio e é ajustado apenas à margem esquerda da cédula e ao começo das margens superior e inferior. O cego deve decorar a ordem, do alto para baixo, em que estão escritos os nomes dos candidatos na célula única; no ato da votação, bastar-lhe-á percorrer com o dedo os retângulos recortados na cartolina para saber diante de qual nome deve inscrever a cruz. No lugar dessa cartolina, o cego pode usar, também, um marginador, igualmente recortado, e que se dobra ao meio e é ajustado apenas à margem esquerda da cédula e ao começo das margens superior e inferior. (Tribuna da Imprensa - RJ (19 set. 1955, p. 04).

Em 1960, o jornal A Tribuna - SP, (01 outubro de 1960, p.3), publicou o modelo da cédula de votação em braile. As cédulas eram impressas na prensa criada por Lélia, denominada de “Imprensa para Cegos Lélia Vellini Achon”. Segue a imagem da cédula:

Figura 20: Cédula de votação em braile

Fonte: (A Tribuna - SP, 01 outubro de 1960, p.3).

O modelo publicado em braile, às vésperas da eleição, trazia os nomes de candidatos à presidência e vice-presidência da república. Jânio Quadros⁹⁰ era um deles. Concorreram com ele o militar Henrique Teixeira Lott e Ademar Pereira de Barros. Os nomes não foram organizados em ordem alfabética, o nome de Jânio era o primeiro impresso na cédula.

⁹⁰ Em 03 de outubro de 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente da república pelo partido da União Democrática Nacional com 5,6 milhões de votos. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/janio_quadros. Acesso em: 10 out. 2020.

Juntamente com a publicação do modelo de cédula, as seguintes instruções estavam presentes:

“Como votam os cegos? A cédula que publicamos, como está na notícia, é a destinada aos cegos. Eles devem justapô-la sobre a cédula única federal, correspondendo exatamente o retângulo perfurado e a inscrição em braile, ao daquela e a linha com os nomes dos candidatos”.

Em suma, o governo paulista demonstrava interesse pelo recenseamento de pessoas cegas. A designação de Lélia Vellini para esta finalidade e a criação da cédula de votação braile, indicam que esses interesses pela causa dos cegos não eram genuínos. Havia anseios políticos implícitos nessas demonstrações públicas em prol de causas educacionais que envolvessem os cegos.

Em 03 de abril de 1962, de acordo com a resolução nº 44/62, Lélia recebeu título de Cidadã Paulistana pela sua contribuição à educação e cidadania. Entre a década de 1960 e 1970, as notícias que circularam sobre Lélia eram a respeito de seu contato com o Papa⁹¹, em visita ao Vaticano. Após, não houve menções ao seu nome referentes às suas invenções e/ou causas educacionais, apenas, a informação que se candidatou pela primeira vez a deputada federal⁹² (O Fluminense - RJ, 17 nov. 1978, p.3).

Nota-se que, quem se dedicava de maneira legítima à causa educacional de pessoas com deficiência visual ou eram cegas ou tinham algum familiar cego, como era o caso da mãe de Sérgio Sá e das educadoras Lélia e Dorina.

Lélia Vellini se tornou professora, fundou uma associação, criou materiais didáticos e cartilha para a melhoria da educação de cegos. Dorina Gouvêa Nowill, semelhantemente a Lélia, aproveitou de lugares de prestígio social que alcançou e a visibilidade pelas suas ações para lançar luz sobre a possibilidade do sucesso de seus projetos em prol dos cegos, como será apresentado a seguir.

⁹¹ Os jornais noticiaram que Lélia havia alcançado um milagre e que havia voltado a enxergar. Após a polêmica, não foram encontradas outras menções a seu respeito.

⁹² Esta pesquisa não localizou na literatura registros que informassem se Lélia Vellini Achon foi eleita ou não.

1.2.3 Dorina Monteiro Gouvêa

Dorina Monteiro Gouvêa⁹³ nasceu no dia 28 de maio de 1919, na cidade de São Paulo. Era filha de mãe italiana, Dolores Panelli e pai português, Manuel Monteiro Gouvêa. Com a ajuda da professora de piano de sua irmã mais velha, foi alfabetizada aos quatro anos de idade. Em sua autobiografia, relata ter lembranças de uma infância tranquila e feliz.

Figura 21: Dorina Monteiro Gouvêa fantasiada de crisântemo para o carnaval aos quatro anos de idade.

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

Dorina estudou o curso primário e parte do curso ginásial no Externato Elvira Brandão, em São Paulo. Aos 17 anos, quando via um álbum de fotografias durante uma reunião na casa de uma amiga, percebeu que não conseguia distinguir as imagens. Seus pais a levaram ao médico, que realizou uma série de exames. Havia ocorrido uma hemorragia em sua retina. Embora continuasse a estudar, iniciava um longo processo para

⁹³ Em 1950, casou-se com Edward Hubert Alexander Nowill, filho de ingleses. Passou a se chamar Dorina Gouvêa Nowill. Teve cinco filhos, doze netos e dois bisnetos (QUEIROZ, 2011, p.15).

tentar recuperar a visão. Inúmeros foram os procedimentos realizados. As intervenções cirúrgicas não foram suficientes para conter o avanço da cegueira que comprometeu também o olho esquerdo, até que ela perdesse totalmente a visão.

Prosseguiu sua vida executando atividades que fazia mesmo antes da cegueira. Gostava de pintar, realizar trabalhos manuais, ouvir música clássica, escutar novelas de rádio. O apoio de seus familiares e amigos foi importante para se adaptar a nova rotina. Sua mãe costumava ler para ela clássicos da literatura, romances, revistas e jornais, tanto em português, como em francês e italiano. Assim, a aprendizagem desses idiomas fluíu naturalmente.

Em 1939, sua madrinha Carmem Santos Meira, interessada em que Dorina aprendesse a ler pelo método braile, decidiu levá-la ao Instituto de Cegos Padre Chico, em São Paulo. Lá, a irmã Vicenza a ensinou a ler e a escrever. O primeiro livro braile por ela lido foi *Historie de ma vie*, que conta a história de Helen Keller.

Havia a dificuldade em transcrever livros para o braile. O Instituto Padre Chico possuía poucos livros e no idioma francês. Desse modo, além de aprender o sistema, a criança deveria conhecer o idioma para ler, e a língua francesa não era ensinada no Instituto, apenas no Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro (NOWILL, 1996).

Para a alfabetização dos alunos, os próprios professores transcreviam as cartilhas para o braile. Havia um sistema de empréstimo de livros entre o Instituto Padre Chico e a biblioteca do Instituto Benjamin Constant.

Dorina retomou suas aulas particulares de piano. Aprendeu o código de musicografia braile no Instituto Padre Chico. Conseguia copiar partituras e ditados da professora de música. Tocava no piano Bach, Litz e Chopin, suas músicas preferidas. Assinou uma edição em braile da revista *Seleções Reader's Digest*, aprendeu o código de abreviaturas em inglês. O conhecimento do idioma facilitou seus estudos.

Em 1943, durante suas férias em Lindóia-SP, conheceu o embaixador José Carlos de Macedo Soares, que a presenteou com uma máquina braile. A máquina precisava de alguns consertos, que foram reparados e então, foi entregue a Dorina. O equipamento facilitou seus estudos e permitiu que ela realizasse cursos de formação (QUEIROZ, 2011, p.11).

1.2.3.1 O curso normal

Dorina era próxima da família do embaixador Macedo Soares, que, ao que pareceu, a indicou para o curso normal. Por ocasião da inauguração de uma seção braile na biblioteca escolar, estava acompanhada de sua amiga Regina Pirajá⁹⁴ que a apresentou a Carolina Ribeiro⁹⁵. Ao conhecê-la, concluiu que seria a oportunidade ideal para incluir uma aluna cega no curso normal. Por outro lado, os diretores do Departamento de Educação do Estado de São Paulo não acreditavam que poderia haver êxito nesta inclusão, pois temiam que ela não conseguisse ministrar aulas no ensino regular. Mas não impediram que frequentasse o curso e, a princípio, participou das aulas como ouvinte.

Para regularizar a situação de Dorina, Carolina Ribeiro, solicitou à esposa do ministro da educação Gustavo Capanema - Maria Capanema, a concessão do certificado do curso ginásial, pois não havia concluído seus estudos no colégio Elvira Brandão. O ministro da educação concedeu a certificação necessária para que ela pudesse prestar exames e se matricular no curso normal da Escola Caetano de Campos. Foi aprovada no exame fora de época, garantindo sua matrícula.

No decorrer das aulas, alguns professores se preocupavam com a presença de Dorina, por não saberem lidar com uma aluna cega. A professora Zuleika foi a que melhor a aceitou em suas aulas, a incluindo-a em todas as situações de aprendizagem, sem distinção. A sua adaptação ocorreu normalmente, uma vez que Dorina realizava as mesmas atividades da turma (NOWILL, 1996). Sempre estava acompanhada de sua colega de sala Neith Moura que a auxiliava no deslocamento até a escola. Tornaram-se amigas e estudavam juntas.

Dorina explicava sobre os exames teóricos e práticos para a conclusão do curso. Segundo ela, a prova consistia numa aula prática para uma classe do curso primário. O assunto era sorteado com vinte e quatro horas de antecedência para que as alunas pudessem preparar a aula. Havia uma banca examinadora composta por três professoras: Zuleika, a própria professora da classe e uma de outra classe. Esclarecia que, em sua avaliação, o tema sorteado foi religião para o terceiro ano do curso primário. O plano de

⁹⁴ Regina Pirajá da Silva era inspetora de alunos na Escola Caetano de Campos. Engajada com as ações voluntárias de transcrição de livros para o braile, criou uma Pauta Braille que recebeu seu nome “Regina Pirajá”. Tratava-se de um sistema simples de produção de papel com impressão das celas braile, em tinta, para produção de materiais didáticos, sem necessidade de regletes ou máquinas de datilografia. Tornou-se a primeira presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (NOWILL, 1996).

⁹⁵ O currículo de Carolina Ribeiro era extenso, foi professora primária, secundária, diretora de grupo, de ginásio, de escola normal, superintendente do ensino secundário, diretora do serviço social do Estado, chefe de um dos hospitais da Cruz Vermelha e Secretária da Educação (ABDALA, 2019).

aula deveria ser uma aula globalizada,⁹⁶ contemplando as disciplinas: Português, História, Geografia e Aritmética (NOWILL, 1996).

A aula citada por Dorina era referente ao ensino globalizado, que consistia em integrar as disciplinas e os conteúdos a um tema de interesse do aluno. Esse método valorizava a formação de ideias, a análise crítica e a reflexão, preparando os alunos para enfrentar situações do cotidiano. Os estudos de Decroly são referência de ensino globalizado.

O tema da aula escolhido por Dorina foi O milagre de Lourdes. Juntamente com a ajuda de Neith Moura, foi até a biblioteca da escola realizar pesquisas. Definiu que a aula seria ministrada de acordo com o método autogoverno⁹⁷, que consistia em utilizar os próprios alunos para todas as atividades de demonstração necessárias em sala. Assim, dividiu a classe em grupos. O primeiro grupo elegeu um aluno para escrever no quadro palavras e frases que a professora considerasse importante. O segundo grupo fez as correções. Ela se auto avaliou, considerando a aula bem-sucedida e “autossuficiente”, por trabalhar com os próprios alunos. Por unanimidade da banca, obteve nota máxima pelo método usado.

Em 1945, Dorina se formou no curso normal e recebeu certificação para atuar no ensino de cegos, devido às ações iniciadas no terceiro ano do curso normal, como será visto detalhadamente no segundo capítulo desta tese. Segue seu retrato de formatura:

⁹⁶ Referente ao ensino globalizado, consiste em integrar as disciplinas e os conteúdos para que apresentem maior utilidade para os alunos. Este método valoriza a formação de ideias, a análise crítica e reflexão, preparando o aluno para enfrentar situações do cotidiano. As pesquisas de Decroly são referência de ensino globalizado e é conhecido como Centro de Interesse. De acordo com seus estudos, a globalização domina o pensamento da criança até os seis anos de idade. Progressivamente a criança se exercita a descobrir os traços pertinentes que determinarão o acesso ao pensamento analítico. A análise se introduzirá muito parcialmente no início, e cada vez mais sutil a partir dos sete ou oito anos. Assim, um primeiro ensinamento fundado sobre a aquisição sucessiva de unidades isoladas só pode encontrar o vazio em um pensamento que trabalha de outra forma (DUBREUEQ, 2010, p.18). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

⁹⁷ Ao que parece o método de autogoverno é inspirado no método self-government do educador português António Sérgio. Sua proposta era de uma educação que se assentasse no desenvolvimento da iniciativa, da vontade criadora, da responsabilidade, do domínio, do self-government que se compagina com o desenvolvimento da autonomia dos próprios educandos. Objetivava a criação de sujeitos livres, ativos, autônomos, emancipados, participando ativa e solidariamente numa escola-comunidade, regida pelos princípios do *self-government* (CARVALHO et al, 2015). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/51249>. Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 22: Retrato de formatura de Dorina Monteiro Gouvêa no curso normal da Escola Caetano de Campos (1945)

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

Em 1946, ocorreram as primeiras iniciativas para a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, em que Dorina contribuiu expressivamente. Em uma sala da Cruz Vermelha realizaram as cópias dos livros. No espaço era ensinado braile a todos os interessados. Esse serviço voluntário de transcrição de livros, contava com as alunas da Escola Caetano de Campos e de voluntárias.

Nos jornais da época era noticiado o início de um curso rápido de Método Braille para senhoras da sociedade paulistana. Tinha a finalidade de formar uma equipe que ficaria encarregada de instruir pessoas cegas, ensinar a organizar uma biblioteca especializada, transcrever para o braile histórias, lições, contos e notícias. O curso era dirigido por Isabel Gomm⁹⁸ e as professoras, as normalistas Neith Moura e Dorina Monteiro Gouvêa. Abaixo, uma imagem das aulas realizadas na Cruz Vermelha:

⁹⁸ Isabel Withers Gomm (1885-1977) era presidente da Cruz Vermelha no Paraná (AVANZINI, 2011).

Figura 23: Registro de aula de Método Braille ministrada por Dorina Monteiro e Neith Moura na Cruz Vermelha (sem data)

Fonte: Recorte de jornal, sem nome e data. Centro de Memória Dorina Nowill.

No registro, há apenas a presença de mulheres que manipulam instrumentos para a escrita braile como: prancheta, reglete e punção. O enfileiramento das carteiras e a posição professoral de Dorina e de Neith Moura à frente da sala, demonstram que eram elas que estavam ministrando as aulas, conforme noticiado. As mulheres em pé, ao fundo, ao que parece, são as responsáveis pela concessão da sala da Cruz Vermelha e posaram para a fotografia posteriormente publicada no jornal.

No mesmo ano, Dorina e Neith Moura, juntamente com a inspetora da Escola Caetano de Campos, Regina Pirajá, foram contempladas com bolsas de estudos para realização de cursos para especialização no ensino de cegos nos Estados Unidos.

1.2.3.2 *Scholarships for Teachers College* (1946)

Viajaram em 1946, sob o patrocínio da *American Foundation for The Blind*, do Departamento de Estado dos Estados Unidos e do Instituto Internacional de Educação. Os cursos foram realizados em três momentos: O primeiro, em Washington, um curso de adaptação; o segundo, no Estado de Michigan, em uma escola normal, no intuito de aprender os métodos de ensino adotados; o terceiro, no *Teachers College*, na Universidade de Columbia, fizeram o curso de Especialização para educação de cegos. Segue registro fotográfico do momento do embarque das alunas aos Estados Unidos, em 1946:

Figura 24: Embarque de Dorina Monteiro Gouvêa e Neith Moura para os Estados Unidos (1946)

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

Em Washington, ficaram na Casa Internacional, onde o curso de aperfeiçoamento de inglês e de adaptação à vida norte-americana era comum aos estudantes estrangeiros. Após, frequentaram o curso de verão na Universidade de Michigan - direcionado à assistência de cegos adultos, e o curso de aperfeiçoamento, com duração de seis semanas. Estiveram em um campo de férias para mulheres cegas e posteriormente foram para o *Teachers College*, na Universidade de Columbia, realizar o curso de Especialização para a Educação de Cegos. Dorina relatava em entrevista ao jornal A Gazeta (publicado em 09 out. 1947) que, no período em que estiveram nos Estados Unidos, além dos cursos mencionados anteriormente, elas realizaram o curso de “handicaps” e de especialização para tratamento de pessoas cardíacas, cegas, tuberculosas e com deficiência física.

Realizaram estágio nos serviços de educação do governo, observaram o funcionamento de Classes Braille, conheceram trabalhos de professores itinerantes e visitaram escolas públicas onde crianças cegas estavam integradas. Realizaram estágio

com professores domiciliares denominado Orientação e Mobilidade, e estágio no *Perkins Institute for the Blind, Watertown*⁹⁹, Boston – Massachusetts (NOWILL, 1996, p. 35).

Os jornais locais noticiaram a chegada das alunas bolsistas:

A unique opportunity to aid other sightless persons in her native country has come to Miss Dorina Gouvea recipient of the first scholarship ever awarded a blind Brazilian for study in the United States. Miss Gouvea, who flew to Miami, Fla., from São Paulo, Brazil, aboard a Pan American world Airways Clipper, will return to play a key role in that country's program for the education and care of other blind persons after completing a year's special training at two fellow Brazilian scholarship winners, Miss Regina Silva and Neith Moura, will take special preparatory courses in Washington, D. C., under the auspices of the U. S. State Department before enrolling at Michigan State Normal College, Ypsilanti, Michigan, June 18 for the first part of their training. The trio will switch to Columbia University in New York City September 21 to complete their studies as students under the International Educational Exchange Plan. (Acme Newspictures, 27 jun. 1946).

A notícia informava que a chegada de Dorina Gouvêa seria uma oportunidade única de ajudar outras pessoas cegas em seu país. Relatava que ela era primeira cega brasileira a receber bolsa de estudos para os Estados Unidos e que em seu retorno ao Brasil, desempenharia um papel fundamental para a educação de outras pessoas cegas. Informava que realizaria, juntamente com Regina Pirajá e Neith Moura, cursos preparatórios especiais em Washington, sob os auspícios do Departamento de Estado dos Estados Unidos, antes de se matricular na *Michigan State Normal College, Ypsilanti, Michigan*, em 18 de junho daquele ano. Após, as alunas iriam para a *Columbia University*, em Nova York, no dia 21 de setembro, de acordo com o Plano de Intercâmbio Educacional Internacional, para concluir seus estudos. (Acme Newspictures, 27 jun. 1946). Segue registro fotográfico disponibilizado no jornal:

⁹⁹ *Perkins* foi a primeira escola para cegos nos Estados Unidos. Desde sua criação há 175 anos, seus fundadores buscavam proporcionar educação, alfabetização e independência para pessoas cegas e surdo-cegas. Helen Keller estudou nessa escola. Fonte: Instituto Perkins. Disponível em: <https://www.perkins.org>. Acesso em: 29 out. 2020.

Figura 25: Regina Pirajá, Dorina Monteiro Gouvêa e Neith Moura (1946)

Fonte: Jornal Acme Newspictures, 27 jun. 1946 - Centro de Memória Dorina Nowill.

A viagem para os Estados Unidos rendeu benefícios à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, entre elas o recebimento de equipamentos para a Imprensa Braille doados pela *Kellogg Foundation* e pela *American Foundation for Orseas Blind*.

Em seu retorno, Dorina ensinou o Método Braille no curso de Especialização para o Ensino de Cegos e lecionou no Instituto Padre Chico. Tornou-se também uma pesquisadora de temas sobre a causa de pessoas com deficiência visual. Publicou artigos, ministrou palestras e participou de comunicações em congressos. Em 1962, escreveu um artigo para o 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, no qual discutiu a realidade dos cegos no país.

Nowill (1962) afirma que as primeiras escolas para pessoas com cegueira seguiam o currículo comum. Tinham o curso primário e alguns deles o curso ginásial. Mas essas escolas formavam até a última série do ginásio, sem prepará-los para a vida. Os alunos que concluíam o curso passariam a ser os novos professores que atuariam na educação de pessoas cegas. O autor afirmava que,

Dentro das escolas residenciais, sem nenhuma formação profissional, sem nenhum conhecimento pedagógico, como único título, o de cegueira, para que o indivíduo se tornasse professor, quer dizer, professor ficou aliado a cegueira, tanto que é muito comum verem nessas instituições de cegos ou pessoas que lidam com o problema do cego que sejam cegos. Todos são chamados de

professor sem diploma de escola normal. Ou curso superior. Agravando-se a situação no norte e nordeste do país (NOWILL, 1962).

Dorina tecia críticas ao Instituto Padre Chico, instituição que foi aluna e professora. A princípio, quando lecionou no instituto, enfrentou a resistência das irmãs de caridade, por não confiarem no método de ensino por ela empregado. As irmãs ministravam as aulas até aquele momento e aplicavam o método tradicional. Entretanto, Dorina defendia uma educação que preparasse o aluno para a vida e não apenas ensinasse os saberes curriculares da escola.

O Jornal de Notícias, (09 dez. 1947, p.01) publicou uma notícia sobre a campanha de prevenção à cegueira. Na manchete, afirmava que a perda da visão de oitenta por cento dos cegos no Brasil poderia ser evitada se fossem tomadas medidas de higiene. Na publicação, foi apresentada uma fotografia de uma aula de matemática do Instituto Padre Chico às crianças cegas, em que Dorina orientava o uso dos contadores mecânicos para o ensino de cálculo, conforme imagem abaixo:

Figura 26: Aula de matemática no Instituto Padre Chico

Fonte: Jornal de Notícias (SP), 09 de dezembro de 1947, p.01

Na figura acima, Dorina ensina os alunos sobre o funcionamento do aparelho de cálculo. As crianças estão com o uniforme do Instituto Padre Chico. Uma delas manuseia

o contador, encaixando as peças na caixa de madeira. Ao que parece, o equipamento da imagem se tratava do cubarítmo.

1.2.3.3 Encontro com Helen Keller

Nowill (1996, p.37) afirma que uma das mais importantes atividades por ela realizadas em Nova Iorque, foi o encontro com Helen Keller durante o Seminário de *Home Teachers* realizado no *St. George Hotel*. Nesse evento, foi apresentada a Keller, que confessou a Dorina ter o sonho de visitar o Brasil e a América do Sul.

Após o evento nos Estados Unidos, o grupo de relações públicas de Helen Keller entrou em contato com a Fundação para o Livro do Cego, sinalizando o interesse pela visita ao Brasil. A Fundação solicitou à Presidência da República, por meio de um ofício, que Keller recebesse o convite como hóspede oficial, uma vez que ela costumava visitar os países nessas condições. Assim, o grupo iniciou os preparativos para a sua chegada. A convidada visitaria São Paulo e Rio de Janeiro. O programa de visita foi preparado pela Fundação de forma criteriosa, pois seria submetido à aprovação tanto do governo brasileiro como das relações públicas de Helen Keller (IBIDEM, 38). O programa de São Paulo incluía entrevistas com autoridades, preparação de *press release*¹⁰⁰, organização de reuniões e visitas.

Helen Keller, ao chegar ao Brasil, visitou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil e proferiu palestras no Auditório do Teatro de Cultura Artística, em São Paulo, com o tema: “A recuperação do Cego, do Surdo e do Mudo”, e no salão nobre da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, representada pelo presidente Antônio Devisati, por Dorina Gouvêa Nowill, dentre outras personalidades. No evento, Keller enalteceu o trabalho da educadora à frente da Fundação, principalmente por desenvolver a tipografia braile (*A Gazeta de 13 de maio de 1953*).

¹⁰⁰ *Press realese* é um comunicado feito por um indivíduo ou organização para a imprensa visando divulgar uma notícia ou um acontecimento de interesse pessoal, coletivo ou midiático.

Figura 27: Helen Keller com Dorina Nowill na ocasião de sua visita ao Brasil

Fonte: Acervo Centro de Memória Dorina Nowill

A imprensa nacional¹⁰¹ noticiou a vinda de Helen Keller ao Brasil. Em sua passagem por São Paulo, de acordo com o jornal *Correio Paulistano* (SP) de 14 de maio de 1953, visitou a reitoria da Universidade de São Paulo. Foi recebida pelo magnífico vice-reitor, professor dr. Luiz Cintra do Prado. Visitou também a prefeitura da cidade. Estava acompanhada de várias personalidades, entre elas Dorina Nowill. Na ocasião conheceu o então governador de São Paulo, Jânio Quadros.

O debate sobre a integração do cego, realizado na Fiesp¹⁰², foi o início para o processo de inserção profissional dos cegos no mercado de trabalho. Na época, Geraldo Sandoval de Andrade¹⁰³ deixou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil para criar o serviço de professor domiciliar no Senai¹⁰⁴. Alguns anos depois, foi criado o serviço itinerante, pelo governo do estado junto à Secretaria de Educação (QUEIROZ, 2011, p.16).

1.2.3.4 A representante dos cegos no país

¹⁰¹ De acordo com os jornais localizados na Hemeroteca Digital Brasileira: *Correio Paulistano* (SP), *Diário de Notícias* (RJ), *Tribuna da Imprensa* (RJ), *O Jornal* (RJ), *Jornal do Brasil* (RJ), *Diário Carioca* (RJ), *A noite* (RJ), *Jornal do Comercio* (RJ), *Diário da Noite* (RJ), *Última Hora* (RJ), *O Dia* (PR), *Diário de Pernambuco* (PE), *Alterosa* (MG), *Revista da Semana* (RJ), *A Manhã* (RJ) entre outros no norte e nordeste do país.

¹⁰² Federação das Indústrias do Estado de São Paulo.

¹⁰³ O professor Geraldo Sandoval de Andrade era cego de nascença. Lutou pela inclusão de pessoas cegas no SENAI-SP. Era casado com Teresinha Ablas uma das professoras especialistas na educação de cegos formada na turma de 1945 na Escola Caetano de Campos.

¹⁰⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

Em 1961, Dorina foi nomeada pelo presidente Jânio Quadros para dirigir o primeiro órgão nacional de educação de cegos, no Ministério da Educação, Cultura e Desportos, e também a Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de pessoas com deficiência visual. Sua atuação no governo federal permitiu que viajasse pelos estados brasileiros na divulgação de empreitadas promovidas pelo Ministério da Educação.

Em 1975, representou o Brasil no México, na conferência da ONU sobre os Direitos da Mulher. Em 1981, discursou na Assembleia Geral das Nações Unidas, na ocasião da apresentação de um estudo sobre a situação mundial dos cegos.

Figura 28: Assembleia Geral da ONU, em 1981

Fonte: Centro de Memória Dorina Nowill

Nos anos 2000, Dorina participa de um programa da TV Cultura “Perfil da Mulher – Dorina Nowill”, do Programa “Show Business, de João Doria, e é homenageada nos eventos “Mulheres que fizeram a história”, “Grandes mulheres” e recebe o prêmio “Irmãos Villas-Boas Humanitas” (QUEIROZ, 2011, p.21).

A Fundação Dorina Nowill estabeleceu a parceria com o Instituto Maurício de Souza. O cartunista Maurício de Souza lançou em história em quadrinhos, a personagem cega da Turma da Mônica “Dorinha” em homenagem à Dorina, sendo a primeira personagem em quadrinhos com deficiência visual.

Dorina viajou por diversos países em prol da melhoria da educação e do bem-estar da pessoa com deficiência visual. Representou o Brasil no exterior em diversos eventos

relacionados à educação de cegos e até a data de seu falecimento se dedicou integralmente à Fundação Dorina Nowill. Defendeu a formação de professores em educação especial e a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares, oficializado apenas em 1961 pela LDB, como será explicitado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2 - A CRIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE CEGOS E DAS CLASSES BRAILLE

Uma experiência pedagógica iniciada em 1945, no curso normal da Escola Caetano de Campos¹⁰⁵, resultou na criação do primeiro curso de formação de professores para educação de pessoas cegas na rede pública do estado de São Paulo. Sob a orientação da professora da cadeira de Metodologia do Ensino Primário, Zuleika de Barros Martins Ferreira, um grupo de alunas iniciou estudos metodológicos com a finalidade de inovar a educação de pessoas cegas de seu tempo. Engajadas em adaptar os modelos pedagógicos estudados no curso normal, as alunas iniciaram estágios em instituições para o ensino de cegos e tornaram-se professoras primárias e especialistas. Embora tenham se dedicado arduamente à docência, pouco foram lembradas pelas suas práticas ou reconhecidas pelas suas ações. Respalhando o grupo de estudo e a professora Zuleika, estava Carolina Ribeiro, diretora da escola e Secretária de Educação no período.

A turma da disciplina de Metodologia do Ensino Primário era dividida em grupos de estudos e realizavam estágios em instituições da região paulista. Entre as opções, consideravam locais de atendimento às crianças enfermas, como por exemplo, a Cruz Vermelha. De acordo com Nowill (1996), Dorina solicitou à professora Zuleika que seu grupo estagiasse no Instituto Padre Chico e em outras instituições para cegos nos bairros da Moóca e do Carandiru¹⁰⁶. Ela estava entusiasmada com os métodos de ensino aprendidos e desejava que fossem aplicados o quanto antes na educação de pessoas cegas (NOWILL, 1996).

O grupo de estudos era composto pelas alunas Dorina Monteiro Gouvêa, Neith Moura, Dayse de Almeida Malpighi, Cecília Ticianelli, Therezinha Fleury de Oliveira, Anita Amoroso Lopes de Barros, Layris Bittencourt de Carvalho e Thereza Lopes Ablas.

As normalistas realizaram os estágios da cadeira de Metodologia e outros com crianças cegas. Assim, no terceiro ano, o Instituto Padre Chico estabeleceu uma parceria com a Escola Caetano de Campos, permitindo assim a realização dos estágios pedagógicos (IBIDEM, p.22).

Os métodos de ensino aplicados na educação de cegos eram semelhantes aos indicados pela professora Zuleika para o curso primário regular. Contudo, como ainda

¹⁰⁵ Em 1945 a nomenclatura desta escola era “Escola Caetano de Campos”. A partir de 1946, passou a ser Instituto Caetano de Campos.

¹⁰⁶ Este estudo não localizou outras referências na literatura sobre o funcionamento deste instituto mencionado por Dorina Nowill em sua biografia.

não havia uma bibliografia de apoio específica para alunos com cegueira, a catedrática adaptava os modelos pedagógicos em um plano de ensino para que as alunas pudessem preparar as regências de estágio.

No decorrer do curso, as normalistas visitaram o Instituto São Rafael, em Minas Gerais para conhecer o seu funcionamento. As ações realizadas pelas alunas do curso normal obtiveram visibilidade devido a presença de Dorina. Os jornais do período noticiaram as excursões realizadas pelas alunas, conforme registro fotográfico abaixo:

Figura 29: Integrantes do grupo de estudos para a educação de cegos do curso normal da Escola Caetano de Campos, na Redação do Diário de Belo Horizonte (1945)

Fonte: Álbum de viagens - Centro de Memória Dorina Nowill

Da esquerda para a direita: Regina Pirajá, Dirce Ribeiro de Arruda, Cecília Ticianelli, Anita Amoroso Lopes de Barros, Dayse de Almeida Malpighi, Thereza Lopes Ablas, Dorina Monteiro Gouvêa, Neith Moura, Layris Bittencourt de Carvalho e Terezinha Fleury de Oliveira.

Nessa viagem realizada ao Instituto São Rafael¹⁰⁷, em agosto de 1945, as alunas concederam entrevista ao jornal Diário de Belo Horizonte. O grupo estava acompanhado da inspetora Regina Pirajá e da professora Dirce Ribeiro de Arruda¹⁰⁸. A visita teve o

¹⁰⁷ O diretor do Instituto São Rafael era José Donato da Fonseca desde a sua fundação. Fonte: Diário da Tarde, 21/08/1945.

¹⁰⁸ Nos registros escolares há informações que a professora Dirce ministrou aulas na disciplina Metodologia para o Ensino de Cegos no período noturno no ano de 1950. Fonte: Arquivos escolares do Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

apoio financeiro do Reitor da Universidade de São Paulo, professor Jorge Americano (Diário de São Paulo de 13 de agosto de 1945 e Diário da Tarde, de 21 de agosto de 1945). Essa viagem foi um evento de grande importância para a Escola Caetano de Campos, pois antes desta iniciativa, não havia excursões para estudos no curso normal (NOWILL, 1996, p.23).

Simultaneamente à experiência do Instituto Padre Chico, ocorreram as primeiras iniciativas para a criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Dorina ensinou às alunas do grupo de estudos o Sistema Braille. Elas criaram cartilhas e transcreveram livros de leitura, inclusive com a participação da professora Zuleika¹⁰⁹. Como mencionado anteriormente, essa iniciativa era necessária, pois havia escassez de livros no período e os poucos exemplares disponíveis estavam no idioma francês. Essa ação foi por ela liderada por Dorina e incentivadas pela professora Zuleika e por Carolina Ribeiro.

As alunas colaboraram com a criação do setor de livros em braile na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. Sob a orientação de Lenyra Fraccaroli¹¹⁰, esse espaço se tornou o primeiro serviço para cegos em uma biblioteca pública no país e recebeu o nome da educadora Dorina. Posteriormente, se tornou a Divisão de Biblioteca Seção Braille do Centro Cultural de São Paulo.

O grupo de alunas também obteve excelentes resultados nas regências realizadas no Instituto Padre Chico e nas ações comunitárias em benefício de pessoas com cegueira. O objetivo principal era integrar esses alunos na vida escolar da comunidade.

Em 1945, o estudo realizado pelas alunas para a educação de pessoas cegas passou por processo de reconhecimento para que obtivessem a certificação de especialistas. Para tal, foi requerida a habilitação para o ensino de cegos simultaneamente ao período em que realizaram o curso normal.

Assim, Carolina Ribeiro preparou um relatório ao Departamento de Educação da Secretaria do Estado, que designou uma banca para aplicação de provas práticas. A banca

¹⁰⁹ No arquivo pessoal de Zuleika há uma cartilha de sua autoria transcrita para o braille intitulada Bom dia Maria Inês. Havia feito para sua sobrinha. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

¹¹⁰ Lenyra Camargo Fraccaroli (1906-1991) formou-se na Escola Normal em 1932. Amiga de Monteiro Lobato, idealizaram e fundaram a primeira biblioteca infantil da cidade de São Paulo, sendo sua primeira diretora. (PASQUIM, 2016). Disponível em: http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1462409964_ARQUIVO_2016FRANEEHTextoCompletoEnviado.pdf Acesso em: 29 out. 2020.

era composta pela professora Zuleika, por um professor¹¹¹ do Instituto Padre Chico e pelo professor Elisiário Rodrigues de Souza¹¹², representante do Departamento de Educação.

O Secretário de Educação e Saúde Pública, professor Almeida Júnior, emitiu um ato reconhecendo o curso, conforme texto publicado no jornal Estado de São Paulo, que aprovava o curso, nos termos do artigo 380 do Código de Educação como segue:

I) Resolve aprovar o Curso Técnico e Prático que, nos termos do artigo 380 do Código de Educação, se realizou, durante o presente ano letivo, na Escola Caetano de Campos, na Capital, sob a orientação da cadeira de Metodologia e Prática de Ensino, para a especialização de candidatos ao ensino de cegos; II) Concede ao diretor geral do departamento de Educação autorização para visar os certificados de habilitação expedidos pelo citado curso, desde que subscrito pela banca examinadora e pela diretora da escola.” (Estado de São Paulo, 09 de dezembro de 1945).

Assim, após a avaliação e aprovação da banca, as alunas receberam certificado oficial para a especialização, preenchendo as condições exigidas pelo Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933, habilitando-as para o magistério em escolas para cegos, de acordo com o livro de Registro de Certificado do Curso.

A repercussão do primeiro curso de especialização para o ensino de cegos da Escola Caetano de Campos, tornou-se notícia nos jornais paulistas. Em uma entrevista dada por Carolina Ribeiro ao Jornal de São Paulo, em 16 de março de 1946, intitulada *A atualidade da Escola “Caetano de Campos”* afirmava que: “o primeiro curso de *Especialização para o Ensino de Cegos* iniciou devido a um intenso e interessantíssimo trabalho de adaptação da metodologia”. Explicava que oito alunas já haviam se diplomado e recebido certificado oficial para essa especialização, citando que duas dessas alunas estavam em exercício no Instituto Padre Chico e que havia previsão de outras normalistas serem aproveitadas. As professoras especialistas nomeadas¹¹³ para lecionar na Instituição foram Dorina Monteiro Gouvêa e Neith Moura.

¹¹¹ Essa pesquisa não conseguiu identificar quem era o professor mencionado na fonte.

¹¹² Era jornalista e educador. Foi diretor do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação. Redator da Revista Educação e da seção Educação e Ensino, no Diário de São Paulo. De acordo com Vicentini (2008), Elisiário era um porta-voz do professorado, apresentando comentários sobre questões relativas ao exercício do magistério e o funcionamento do sistema educacional paulista, além de apresentar questões da carreira docente (VICENTINI, 2008).

¹¹³ De acordo com Nowill (1996) era tradição da Escola Caetano de Campos entregar à primeira aluna do terceiro ano Normal uma cadeira-prêmio. Naquele ano foram designadas três cadeiras, duas para lecionar no ensino especializado e uma no ensino comum. Por esse motivo, Dorina e Neith foram lotadas no Instituto Padre Chico, por terem as melhores notas daquela turma. De acordo com o jornal Shopping News (23/02/1958) este prêmio recebeu o nome “Professora Carolina Ribeiro” em 1946, por ocasião do centenário do ensino normal do Instituto de Educação Caetano de Campos. Foram nomeadas, nos termos do artigo 1º do Decreto n. 9124 de 22 de abril de 1938. A publicação saiu no Diário Oficial em 19 de dezembro de 1945.

Após esse período, Dorina, Neith e a inspetora de alunos da Escola Caetano de Campos, Regina Pirajá foram contempladas com bolsas de estudos nos Estados Unidos, conforme apresentado no capítulo anterior.

2.1 O planejamento didático do curso de Especialização para o Ensino de Cegos

A professora Zuleika de Barros Martins Ferreira foi designada pela diretora Carolina Ribeiro para definir as diretrizes para a reestruturação dos cursos de Especialização para o Ensino de Cegos, “surdos-mudos” e “débeis físicos e mentais” do Instituto Caetano de Campos. A reestruturação dos demais cursos em funcionamento ficaram a cargo de outros professores que integravam o corpo docente. Reunidos em uma força tarefa, os catedráticos prepararam um regimento interno para a aprovação da Congregação da unidade escolar. O documento seria encaminhado para a validação do Secretário de Educação, em caráter emergencial. O regimento deveria ser concluído a tempo da inauguração do Instituto em 06 de janeiro de 1947. O evento foi marcado considerando a presença do embaixador¹¹⁴, que estava de passagem por São Paulo, conforme relatado pela professora Zuleika em correspondência¹¹⁵ destinada à Dorina - que no período, realizava cursos nos Estados Unidos.

Na carta, com data de primeiro de janeiro de 1947, a professora Zuleika apresentava suas ideias acerca do funcionamento do curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Solicitava a colaboração de Dorina e das alunas-bolsistas Neith e Regina, para elaborar o regulamento interno do Instituto que oficializaria o curso. A professora acreditava que elas pudessem contribuir na sua configuração. Pretendia incorporar a bibliografia, estudadas no curso estadunidense para educação de cegos, mesmo após a realização do regulamento, pois sabia que não obteria a resposta da carta até a finalização da primeira versão.

Na correspondência, datilografada e com correções manuscritas, Zuleika apresentava critérios que deveriam ser considerados na seleção das candidatas para o curso, conhecimentos gerais trazidos do curso normal e conhecimentos específicos que

¹¹⁴ José Carlos de Macedo Soares era interventor Federal no Estado de São Paulo de 07 de novembro de 1945 a 14/ de março de 1947.

¹¹⁵ A carta foi enviada à Dorina e as demais alunas-bolsistas Neith Moura e Regina Pirajá quando estavam realizando cursos de Especialização para o Ensino de Cegos nos Estados Unidos. Este documento está sob a guarda do Centro de Memória Dorina Nowill.

auxiliariam na formação especializada. Apresentava também, os saberes profissionais específicos que deveriam compor as matérias do programa de ensino do curso. Esses saberes, a seu ver, eram essenciais para a formação das futuras professoras especialistas no ensino de cegos, que atuariam depois de formadas em todo o país.

A catedrática definiu alguns parâmetros para ingressar no curso de Especialização, conforme os itens a seguir: “a) diploma de normalista; b) conhecer música e tocar; c) escrever a máquina; d) ter dicção impecável”. Embora a professora ressaltasse que eram condições importantes para o ingresso, sabia que para atingir o número mínimo de candidatas teria que renunciar à maioria dessas exigências. Zuleika temia que não houvesse procura pelo curso, por ser ofertado separadamente do curso de formação geral (em referência ao curso normal). Diante disso, relatava na carta que se conformava apenas em considerar o diploma de normalista para a matrícula, mas ressaltava que, para os demais cursos de especialização, caberia aos formadores definir os seus próprios critérios para seleção das candidatas. A professora esclarecia na carta que não era de seu interesse formar professores especialistas em massa, mas sim, profissionais eficientes.

Zuleika planejava os nomes para as matérias do programa de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de modo que, após o retorno das alunas, pudesse incorporar as novidades educacionais trazidas dos Estados Unidos. Destacava que, a seu ver, era mais importante voltar sua atenção para o funcionamento do curso, considerando primeiramente “o como se estuda e se ensina, do que o que se ensina”.

Assim, a catedrática evidencia na carta que valorizava mais os saberes para ensinar que os saberes a ensinar. Os saberes a ensinar são os saberes produzidos pelas disciplinas acadêmicas, pelos diferentes campos científicos considerados importantes para a formação dos professores e os saberes para ensinar são os saberes que dizem respeito aos alunos, sobre as práticas de ensino (HOTFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017).

Assim, para o primeiro semestre propôs que uma das matérias incorporasse os saberes determinados na unidade de trabalho de uma Escola de Serviço Social. Explicava que teria aulas teóricas implicando todas as disciplinas, acompanhada de estágios de observação. Acreditava que as candidatas deveriam “ver muito, observar instituições, atividades, atitudes;”. A observação proposta pela professora, era definida no sentido de investigação e de pesquisa. Essa matéria, provavelmente seria atribuída à assistente social

Conchita Carvalho¹¹⁶ ou a João Carlos Gomes Cardim, professor efetivo do curso normal. Ainda no primeiro semestre, definia que as alunas do curso de especialização deveriam aprender o Sistema Braille na reglete, a máquina e na pauta braile criada por Regina Pirajá. Atuariam na sala instalada na Cruz Vermelha.

Para o segundo semestre, Zuleika ressaltava que as aulas de Metodologia, Artes, Ginástica, Canto e outras matérias de natureza prática precisavam ser ministradas de maneira intensiva. Ela afirmava que, essas matérias deveriam proporcionar saberes que considerassem a integridade física, psicológica, intelectual, social, moral, espiritual e artística do aluno com cegueira. Ressaltava que não poderiam se afastar do paralelismo referente a diferença entre cego e vidente, se reportando apenas à visão. A esse respeito, acreditava que poucas aulas seriam suficientes neste sentido, pois eram conhecimentos que a normalista, candidata ao curso de especialização, deveria trazer consigo.

Zuleika explicava como os conteúdos das matérias de Psicologia, Biologia e Higiene, e estudos sobre Fadiga deveriam ser ensinados, apontando a necessidade de abordar os conhecimentos no sentido de prevenir e conservar. Ela sugeria aulas de califasia¹¹⁷, por acreditar que para o ensino de pessoas cegas, as palavras deveriam ser pronunciadas da maneira mais expressiva possível. Ela considerava que deveria haver uma matéria que proporcionasse o estudo da Sociologia, indispensável na formação das professoras e que possibilitasse o conhecimento a respeito do meio de vivência, abordando problemas relacionados à escolha da profissão, a economia, entre outros de acordo com a realidade do aluno. Afirmava que ainda precisaria definir o nome desta matéria, mas já havia decidido que seria atribuída a Heloisa P. Mouzoni - professora efetiva do curso normal.

A matéria de História da Educação deveria ser apresentada como aula expositiva e seria atribuída à professora Yolanda de Paiva¹¹⁸.

O planejamento para o segundo semestre do curso previa que, além de ministrar aulas, as alunas devessem desempenhar atividades de prática intensiva, em caráter rotativo, contemplando a elaboração de material didático, jogos, clubes, dramatizações, festas e também copiar livros para o braile.

A catedrática relatava às alunas que Carolina Ribeiro atribuiu outros cursos de especialização à sua cadeira, mas que apesar da sobrecarga de trabalho, poderia indicar

¹¹⁶Era a assistente social que trabalhava com o médico oftalmologista Moacyr E. Álvaro na prevenção à cegueira no Serviço de Oftalmologia da Escola Paulista de Medicina.

¹¹⁷ Califasia era a técnica empregada em pronunciar as palavras de modo expressivo ou elegante.

¹¹⁸ Professora de psicologia geral no Instituto Caetano de Campos.

quatro assistentes para auxiliá-la. Zuleika pretendia escolher Cecília Bueno dos Reis¹¹⁹, que responderia por alfabetização e Lady Martins de Matos¹²⁰, que ficaria responsável pelo programa de ensino de segundo, terceiro e quarto ano primário. As outras duas vagas seriam atribuídas a Dorina e Neith Moura. A princípio, Zuleika havia anunciado que ficariam com as aulas de Metodologia e Prática de Ensino, e em um segundo momento da carta, anunciou que talvez Dorina pudesse ministrar as aulas de Psicologia e Neith assumiria suas aulas de Metodologia, como dito anteriormente.

As conjecturas apresentadas para o programa do curso de Especialização para o Ensino de Cegos revelam o desejo de Zuleika que suas alunas estivessem incluídas de alguma forma no curso, ministrando aulas ao seu lado.

O envolvimento com o curso e o interesse que se concretizasse da melhor maneira, fazia com que a professora Zuleika deixasse para segundo plano os demais cursos do Instituto. A esse respeito, relatava na carta que Carolina Ribeiro havia chamado sua atenção pelas escolhas iniciais privilegiarem, em maior parte, o curso de Especialização para o Ensino de Cegos do que os demais cursos pertencentes a cadeira de Metodologia do Ensino Primário.

Zuleika afirmava que havia esboçado naquela carta um plano inicial, que pretendia reduzi-lo à expressão mais simples e passível de ajustes. Explicava que definiria os nomes das matérias, de modo que realmente “fossem o que deveriam ser”, para evitar “os arrivistas” - expressão usada para definir professores que pretendiam lecionar as matérias no intuito apenas de obter aulas extraordinárias, sem se envolverem com a causa da educação de pessoas cegas. Reforçava que faria o possível para que as matérias fossem atribuídas às alunas-bolsistas após o retorno. Pedia que traçassem planos, determinassem materiais, nomes, horários de trabalho, estágios, processos e o que mais considerassem necessário para a implementação do curso. Justificava que o regimento interno, que determina o seu funcionamento, poderia ser entregue com prazo maior, a tempo do recebimento da resposta para realização das devidas modificações.

Assim, no primeiro Ato, de 20 de janeiro de 1947, deliberado pelo Secretário da Educação e Saúde Pública foram publicadas instruções para a matrícula do curso de especialização e dos cursos de Administradores Escolares e de Aperfeiçoamento do

¹¹⁹ Em alguns registros escolares seu nome consta como Cecília Bueno dos Reis Amoroso, sobrenome adotado após o casamento. Disponível no Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

¹²⁰ Ministrou as aulas de Metodologia no período noturno no ano de 1950, mas era professora efetiva da escola primária na década de 1940, conforme registros escolares localizados no Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Instituto de Educação Caetano de Campos. Essas instruções foram aprovadas de acordo com os termos do disposto no artigo 18¹²¹, do Decreto-Lei nº 16.392, de 2 de dezembro de 1946.

O artigo 21º desse Ato, contemplava a primeira versão do programa do curso que compreendia as seguintes matérias: Metodologia e Prática do Ensino de Cegos; Noções de Serviço Social junto aos Cegos; Biologia e Higiene; Psicologia; História do Ensino de Cegos; Técnica de Pesquisa e Aptidões Médicas e Canto Orfeônico; Trabalhos Manuais e Artes Aplicadas; Educação Física, Recreação e Jogos para cegos - matérias definidas provisoriamente pela professora Zuleika.

Ao chegarem dos Estados Unidos em 1947, Dorina e Neith reassumiram seus cargos no Instituto Padre Chico e Regina Pirajá seu cargo de inspetora no Instituto Caetano de Campos. Em 1948, Dorina foi realocada no Instituto. Trabalhou com Zuleika, como haviam planejado, principalmente na reestruturação do curso. A catedrática cumpria com o que havia prometido, ajustando o curso nos moldes pedagógicos estadunidenses e estabelecendo parceria de trabalho com sua aluna.

No Ato n. 23, de 1948, as matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos foram alteradas, sendo adaptadas ao curso realizado por Dorina Monteiro e Neith Moura no *Teachers College* da Universidade de Columbia. As disciplinas estabelecidas foram: Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos olhos; Efeitos Psicológicos da Cegueira; Metodologia em Ensino de Cegos; Prevenção à cegueira e braile. As alterações e o número do novo ato foram localizados no próprio Ato n. 1 de 20 de janeiro de 1947.

O programa do curso de Especialização para a Educação de Cegos no *Teachers College* era constituído de matérias das áreas da educação e da saúde. Desse modo, foram acrescentadas três matérias ao curso ofertado pelo Instituto Caetano de Campos: Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos olhos; Efeitos Psicológicos da Cegueira e Prevenção à Cegueira. Essas matérias possuíam a finalidade preventiva e reparadora. O propósito era fornecer subsídios técnicos à futura especialista no ensino de pessoas cegas, para que identificassem as doenças nos alunos e os auxiliassem na prevenção de lesão nos olhos provenientes de acidentes. Pretendia tornar a especialista capacitada na reabilitação de pessoas cegas, integrando-as à vida em sociedade. As matérias de Metodologia para o

¹²¹ Artigo 18 - A matrícula do Curso de Administradores Escolares será regulada por Ato a ser baixado pelo Secretário da Educação e Saúde Pública. Parágrafo único - Terão preferência para a matrícula as candidatas que houverem feito o curso de aperfeiçoamento e os de maior tempo de exercício. Fonte: Decreto-Lei nº 16.392, de 2 de dezembro de 1946.

Ensino de Cegos e Braille foram mantidas, de acordo com o planejamento da professora Zuleika.

Nowill (1996) afirma que as mudanças no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos, tiveram uma grande importância na história da educação. Em suas palavras: “foi o passo inicial, real, concreto e objetivo para que a educação de cegos se integrasse como um processo dentro da própria educação brasileira” (p.27).

O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos tornou-se, na época, um órgão¹²² de consulta e orientação para todos os interessados no assunto.

2.2 A educação de cegos nos Estados Unidos e o programa de ensino do *Teachers College*

Em um relatório escrito por Dorina Gouvêa Nowill, em 1962, ao “3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino”, ela apresentou como era realizada a educação de cegos nos Estados Unidos. Afirmava que acontecia de duas maneiras: por meio das instituições e por classes especiais nas escolas públicas. Desse modo, o Departamento de Instrução Pública, admitia crianças com deficiência, com um “handicap¹²³” físico, nas escolas que possuíam classes especiais¹²⁴. Todas elas frequentavam as aulas juntamente com as outras crianças. Havia um professor especializado para orientar os alunos, responsável pelo centro de consulta¹²⁵. As classes especiais estadunidenses eram semelhantes ao que se conhece na atualidade como salas de recursos multifuncionais¹²⁶.

O Departamento de Educação possuía uma seção chamada *Division for the handicaps* que orientava as escolas e classes especiais. Não havia um departamento independente, para não se afastar das diretrizes dos fundamentos da educação instituídos

¹²² De acordo com o texto introdutório do Decreto Lei n. 2.863, de 14 de dezembro de 1954, o resultado dos trabalhos relacionados com essa especialização, tornaram na época o Instituto de Educação Caetano de Campos, um órgão de consulta e orientação para todos os interessados no assunto.

¹²³ Significa a desvantagem de uma pessoa, derivada de uma incapacidade ou deficiência (NOWILL, 1962).

¹²⁴ As classes especiais eram salas de consulta para alunos cegos e surdos (NOWILL, 1962).

¹²⁵ Centro de consultas são as classes especiais para o aluno cego e surdo (NOWILL, 1962).

¹²⁶ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para o atendimento educacional especializado com a finalidade de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

pelo país. As principais escolas para cegos do mundo seguiam os programas do *Instituto Perkins* em Boston, o maior existente no período.

No *Teachers College*, Dorina e Neith Moura cursaram as matérias de Anatomia, Fisiologia, Moléstias de Olhos e Efeitos Psicológicos da Cegueira, realizadas com o médico oftalmologista, Dr. Berthold Lowenfeld. Estudaram Metodologia de Ensino, Orientação Vocacional e Caso Individual com o professor Robert B. Irwin (A Gazeta, 09 out. 1947). Robert B. Irwin, além de professor, era secretário executivo da *American Foundation for the Blind*. Cego desde os 5 anos de idade, o professor Irwin era formado pela Universidade de Harvard. Ambos os médicos eram referência em estudos oftalmológicos.

Nowill (1996) escreve que o professor Dr. Berthold Lowenfeld merecia referência especial em sua autobiografia, pelo motivo de enfatizar a posição do professor frente ao aluno nas aulas do curso de Especialização para a Educação de Cegos realizadas no *Teachers College*. Parafraseando Lowenfeld “as crianças têm no professor o elemento canalizador; embora outros profissionais trabalhem conjuntamente, temos de educar observando a capacidade de cada aluno, procurar o desenvolvimento de cada um e nos satisfazer com aquilo que o aluno alcança” (Lowenfeld *apud* Nowill, 1996, p.46).

Dorina se baseava nos estudos de Decroly em sua prática docente. Afirmava que a matéria de Metodologia do Ensino Primário realizada no curso normal da Escola Caetano de Campos inspirou seu modo de ensinar. Havia se entusiasmado pelos métodos de ensino e o modo como a professora Zuleika ensinava, de maneira mais prática do que teórica. A educadora afirmava que os métodos aplicados nas escolas visitadas nos Estados Unidos eram semelhantes aos que estavam circulando no Brasil, como por exemplo, o para alfabetização, denominado analítico-sintético (NOWILL, 1996, p.22). Esse método também era orientado por Zuleika nas aulas de Metodologia e nas orientações para o ensino de crianças cegas, conforme o plano de ensino apresentado no quarto capítulo desta tese.

Há de se considerar que o *Teachers College* funcionava como uma espécie de centro de legitimação da educação, enquanto campo acadêmico emergente e, como epicentro de redes de trabalho na educação (VIDAL; RABELO, 2019). Ter estudo na instituição legitimava a atuação de Dorina Monteiro no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos.

Em 1946, período em que as alunas bolsistas ainda estavam realizando cursos nos Estados Unidos, foi autorizado o funcionamento de cursos de especialização no Instituto Caetano de Campos por meio do Decreto-Lei nº 16.392, de 02 de dezembro de 1946.

2.3 O funcionamento do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1948-1955)

No período que esteve vigente, o curso de Especialização para o Ensino de Cegos sofreu poucas alterações em seu formato original. O cotejo de fontes documentais escolares e de legislação, a esse respeito, possibilitou compreender algumas modificações ocorridas. Os indícios identificados nesses registros elucidaram os seguintes questionamentos: quem eram os professores formadores que ministravam as matérias definidas no programa do curso? Eram os mesmos apontados pela professora Zuleika? Com o passar dos anos a escolha desses profissionais ainda dependeria do aval da catedrática? Por que existem algumas lacunas no funcionamento do curso? Por quais motivos não tiveram turmas em determinados anos? As mudanças promovidas pelos decretos influenciaram o aumento ou a diminuição da procura pelo curso?

As informações sobre os professores, sobre as matérias e quem eram as candidatas ao curso, foram sistematizadas em quadros, com a finalidade de melhor entendimento dos dados colhidos e análises realizadas. Essa organização possibilitou ter uma dimensão geral do curso, destacando a circulação de ideias, a apropriação de modelos pedagógicos e as redes criadas em torno das educadoras.

2.3.1 Novas turmas

Em 1948, iniciaram novas turmas. O diretor responsável pelo Instituto Caetano de Campos era o professor Francisco Cimino, que assumiu o cargo após Carolina Ribeiro ser afastada em 1947, durante o governo de Ademar de Barros. Cimino permaneceu no cargo até 1951.

Nowill (1996) relata que Therezinha Fleury, normalista que se especializou na turma de 1945, quis cursar a especialização novamente devido à reformulação do formato, que incluía as matérias da área da saúde, semelhante ao curso do *Teachers College*.

Em entrevista concedida ao jornal A Gazeta (04 de outubro de 1949), o diretor Francisco Cimino apresentou as matérias que compunham o programa de ensino do curso e os seus respectivos professores, conforme quadro a seguir:

Quadro 3: Relação de professores que ministraram aulas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos e suas respectivas matérias (1949)

Professores Formadores	Matérias
José Mendonça de Barros	Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos Olhos
José Mendonça de Barros	Efeitos Psicológicos da Cegueira
Zuleika de Barros Martins Ferreira	Metodologia em Ensino de Cegos
Maria Conceição Carvalho	Prevenção à cegueira
Dorina Monteiro Gouvêa	Braille

Fonte: Livro de registros do arquivo da Escola Caetano de Campos e jornal A Gazeta de 04 de outubro de 1949.

Na composição do corpo docente, o professor responsável pelas matérias de Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos Olhos e de Efeitos Psicológicos da Cegueira era médico especialista em oftalmologia. José Mendonça de Barros era Livre Docente de Clínica Oftalmológica da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Outra matéria do âmbito da saúde era a Prevenção à Cegueira, ministrada pela professora Maria Conceição Carvalho, mas este estudo não conseguiu localizar informações sobre sua trajetória e, não se sabe ao certo, sua formação profissional.

A professora Zuleika de Barros Martins Ferreira ministrava a matéria Metodologia para o Ensino de Cegos e Dorina Monteiro Gouvêa era responsável pela matéria Braille.

A professora Zuleika permaneceu responsável pelo curso até o ano de 1955, estabelecendo uma parceria com Dorina que auxiliava nas decisões e escolhas para a oferta. Até que, após sua aposentadoria, Dorina assumiu definitivamente o curso, respondendo apenas para o Superintendente em Educação do Instituto Caetano de Campos.

Ainda na década de 1940, em que as decisões eram tomadas pela catedrática, Nowill (1996) afirma que um dos grandes problemas enfrentados foi arregimentar professores da área da saúde para lecionar no curso. Relata que foi até ao Conselho Brasileiro de Oftalmologia para contatar os professores José Mendonça de Barros, Renato Toledo, entre outros, e, finalmente, conseguir que se prontificassem a lecionar no curso.

As aulas práticas dessas disciplinas eram dadas na Clínica Oftalmológica da Escola Paulista de Medicina. O objetivo era ensinar sobre os cuidados com os olhos, prevenção de acidentes e tratamento de doenças.

Figura 30: Aula do Professor José Mendonça de Barros na turma do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1949)

Fonte: A Gazeta – São Paulo, 04 de outubro de 1949

Na figura acima, o professor Barros demonstra a anatomia dos olhos por meio de um modelo do globo ocular humano. As alunas observam e anotam as explicações em torno do material disponibilizado sobre a mesa. O grupo de alunas era pequeno e permanecia próximo ao professor, acompanhando de perto. Há apenas uma aluna fazendo registros sobre a aula. A proposta, ao que tudo indica, era proporcionar uma aula prática, diferentemente de uma aula expositiva em que as alunas registram a explicação sem vivenciar a ação. As aulas da matéria ministrada por Barros tinham a proposta de

despertar o interesse a partir de um tema relevante para o aluno e disponibilizar objetos para a experiência. Ponderando que o registro fotográfico foi forjado com essas intenções ou não, há de se considerar que Barros, ao propor aulas na clínica ao invés da sala de aula do Instituto, evitava o ensino tradicional.

Além dos professores efetivos, palestraram outros “especialistas renomados”, entre eles: Alice Meireles Reis, Noemy da Silveira Rudolfer, Heloisa Mansoni, Dr. Paulo Camargo e professor Demostenes Orsini (A Gazeta, 04 de outubro de 1949).

Alice Meirelles Reis foi professora do Jardim de Infância “Caetano de Campos”, referência na educação pré-escolar devido às inovações pedagógicas que promoveu nas décadas de 1920 e 1930. Suas práticas foram marcadas pelo escolanovismo, baseando-se e adaptando propostas de diversos teóricos. Tinha como uma de suas preocupações extrapolar o ambiente de sala de aula, levando as crianças a explorarem a área externa. O trabalho de Alice Reis deu-se também em consonância com Noemy da Silveira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, que atuavam na Caetano de Campos quando de seu ingresso como professora, e foram figuras conhecidas pelo papel que desempenharam no movimento escolanovista no Brasil (ECAR et al, 2019, p.30). Em 1923, assumiu a primeira turma no Jardim de Infância na Caetano de Campos (KISHIMOTO, 2014, p.10).

A trajetória de Noemy Silveira Rudolfer não deixa de ser significativa do lugar de vanguarda que ocupou, considerando os temas que estavam em ascensão, na psicologia educacional, mas principalmente enquanto mulher nas primeiras décadas do século XX no Brasil. Se dedicou aos estudos de orientação profissional, psicologia educacional, psicologia geral e psicanálise. Viajou pelo Brasil e para o exterior, como parte de sua formação e/ou conduzindo missões culturais a serviço do governo brasileiro. Foi formadora de professores. Defendia que os princípios da escola ativa também fossem incorporados na prática do professor do ensino superior. Tornou-se referência nacional nos estudos sobre psicologia educacional. Noemy se dedicava à psicologia desde 1926, quando começou a trabalhar com Lourenço Filho, do qual foi professora assistente entre 1927 e 1930. Cursou Psicologia Geral com Lourenço Filho na Escola Normal da Capital (1927-1930). Frequentou cursos na *Columbia University* (1930-1931) entre outras ações relevantes de sua trajetória (RABELO, 2019, p.220-223).

As professoras Alice Meireles Reis e Noemy da Silveira Rudolfer faziam parte da rede de amizades da professora Zuleika. Em correspondência trocada com as alunas-bolsistas no período que estavam nos Estados Unidos em 01 de janeiro de 1947, a catedrática revela a proximidade com a professora Alice Meireles. Mencionava na carta

que a consultava para o trabalho pedagógico realizado na Escola Caetano de Campos e no curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Comungavam dos mesmos ideais renovadores para a educação. Alice Reis valia-se de apropriações dos estudos de Decroly para sua prática docente como professora do Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos. Foi orientada por Lourenço Filho e por Noemy Silveira no que diz respeito a questões de psicologia da educação e sobre produção de materiais e jogos educativos (KISHIMOTO; 2014).

Noemy e Zuleika pertenceram a uma instituição denominada Colmeia¹²⁷, criada em 1942, em plena 2ª Guerra Mundial por Marina Cintra, em conjunto com Carolina Ribeiro, André Franco Montoro, Ulisses Guimaraes, Esther Figueiredo Ferraz, Joaquim C. Bicudo, Lauro Costa, Maria de Nazareth Moura, entre outros. Essa instituição tinha a finalidade de auxiliar “moral, material e intelectualmente os estudantes do curso secundário”. Esse grupo estava convencido de que somente por meio da educação da juventude é que as nações alcançariam a paz. Sob o lema “Aqui se luta por um mundo melhor”, a equipe se empenhou em mantê-la e administrá-la¹²⁸. Essa rede social conectava sujeitos do âmbito educacional e político. Parte deles pertencia ao Instituto Caetano de Campos.

Retomando ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos, apesar da novidade despertada em sua criação, ao passar dos anos a procura pelo curso foi diminuindo. Os livros de registros de matrícula do curso apresentam a quantidade de alunas por turma, como segue:

¹²⁷ Zuleika de Barros Martins Ferreira e Carolina Ribeiro faziam parte do conselho deliberativo, Noemy Rudolfer do conselho técnico. Outro membro familiar, citado anteriormente nesta tese era a professora Heloisa Prestes Monzoni, uma das diretoras de departamento. Na Colmeia, havia os departamentos de lazeres, de auxílio social, de cultura e pesquisas, centro de orientação educacional, centro de debates sobre problemas familiares, círculo de estudos para colmenianos, clínica de orientação infantil, entre outros. Fonte: *site* da Colmeia. Disponível em: <http://colmeia.org.br/v3/sobre-a-colmeia/>. Acesso em: 29 out. 2020.

¹²⁸ A instituição se mantém em atividade atualmente.

Quadro 4: Número de alunas matriculadas e a relação de formadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos por turma (1948–1954)

Ano	Matriculadas	Concluintes	Relação de alunas formadas ¹²⁹
1948	16	14	Amélia Ignez Fonseca Francino, Antônia Célia Caselli de Andrade Carmen Pereira da Silva Cecília Pereira da Silva Hortência de Almeida Carvalho Izabel Tereza Guimarães Alves Maria Aparecida Ferreira Pinto Maria Cecília da Cunha Ferraz Maria Regina da Cunha Ferraz Nilza Ivonnete de Oliveira Olenka Reda Sylvia Manfredini Sylvia Veras Santos Therezinha da Rosa Goulart
1949	12	6	Imara Ponge Luppi de Lucia Maria Ivete Giangolla Marcial Marie Ariga, Norma Nardy Odila de Sampaio Leite, Ruth Ribeiro Tardelli.
1950	10	3	Daisy Maria Belfort Fúria Geralda do Amaral Nice Tonhozi de Saraiva
1951- 1952	Não formaram turmas.		
1953	10	10	Cecília Gandini Diva Fraga Helena Sposito de Oliveira Idalio de Mello Ivete Lyra Jane Maria Gonçalves Pereira Marina Bairão Sylvia Rodrigues Teixeira Terezinha de Arruda Serra von Zuben Zilda Alves de Souza
1954	Não formou turma.		

Fonte: Livro de matrículas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos sob a guarda do Arquivo da Escola Caetano de Campos.

Ao compararmos a quantidade de ingressantes por turma nos anos de 1948, 1949 e 1950 nota-se que a procura pelo curso foi diminuindo. No primeiro ano, matricularam-se dezesseis normalistas, no segundo, doze, e no terceiro, dez. Comparando o número de

¹²⁹ Foram certificados de acordo com os artigos 20 e 21 do Decreto-Lei n. 16.392 de 1 de dezembro de 1946.

concluintes das três turmas, houve um aumento na quantidade de desistentes. Em 1948, se formaram quatorze alunas, no ano seguinte, a metade das candidatas, e, em 1950 apenas três. Nessa turma (1950), se destacaram as alunas Geralda do Amaral¹³⁰ -que se tornou Assistente na Educação de Cegos no curso de especialização a partir de 1955, e Nice Tonhozi Saraiva¹³¹ -“que trabalhou durante toda a sua carreira com cegos e surdo-cegos” (NOWILL, 1996, p.51). Nos anos de 1951 e 1952, não houve formação de turma para o curso.

Nesse período os estudos avançaram sobre as metodologias, as práticas, os fundamentos, mas a implementação dos resultados pouco chegava à base. Ao que tudo indica, pode ser o motivo para a falta de interesse pelo curso.

De acordo com as fontes consultadas, em 1953, o curso conseguiu a quantidade mínima de dez alunas matriculadas e todas elas se formaram. Há de se considerar que, em 1952, havia iniciado uma mobilização por parte da diretora do Instituto, Yolanda de Paiva Marcucci e dos catedráticos do “Curso de Formação de Professores Primários”¹³² diante das dificuldades enfrentadas para manter o funcionamento do curso de especialização, iniciando assim a reestruturação do curso.

Em reunião realizada em 05 de junho do mesmo ano no Instituto Caetano de Campos, a diretora Yolanda de Paiva solicitava aos professores que formassem comissões para organizar e reestruturar os cursos de especialização para o ensino de cegos, de “surdos-mudos” e para o pré-primário do Instituto. De acordo com registro realizado em ata, as mudanças entrariam em vigor a partir de 1953. A diretoria determinou que tais comissões deveriam ser compostas pelos catedráticos do Instituto - como exigido pelo ato

¹³⁰ Geralda do Amaral foi nomeada Assistente na Educação de Cegos no curso de Especialização para o Ensino de Cegos em 1955. Na época, ela também ministrava aulas na Classe Braille do Instituto Caetano de Campos. Casou-se com Marcello de Mourão Estevão professor no Instituto Benjamin Constant. Marcello era cego de nascença e conheceu Geralda quando realizou o curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto Caetano de Campos. Em 1956, Geralda foi cedida pelo estado de São Paulo para trabalhar no Rio de Janeiro, como uma das primeiras professoras itinerantes, que fazia o trabalho de alfabetização de crianças cegas para ser incluídas em escolas regulares. Em 1967, Geralda faleceu, vítima de câncer. Deixou cinco filhos com idades entre 13 anos e 8 meses. A filha Marília Estevão foi quem nos concedeu as informações pessoais sobre os seus pais via e-mail.

¹³¹ Nice Tonhozi Saraiva lecionou no Instituto Padre Chico. Em 1960 viajou para os Estados Unidos e estagiou na Escola Perkins para Cegos, no Departamento de Surdos. Ao voltar ao Brasil, criou classes especiais para surdocegos em entidades que atendiam pessoas com deficiência visual ou auditiva. Fundou em 1962, a SEADAV – Serviço de atendimento ao deficiente Audiovisual. Em 1968 a SEADAV passou a se chamar ERDAV – Escola Residencial para Deficientes Audiovisuais. E em 1977, finalmente passou a ser chamada de FUMAS – Fundação Municipal Anne Sullivan, que ficou sendo a mantenedora da Escola de educação especial Anne Sullivan, que funciona até os dias de hoje. Fonte: <http://www.agapasm.com.br/artigo002.asp>. Acesso em: 06 out. 2020.

¹³² Nos registros da ata pedagógica consultada no acervo da Escola Caetano de Campos, a nomenclatura usada ao corpo docente do curso normal era Curso de Formação de Professores Primários. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

número 10 (artigo 8º, parágrafo 2º), determinado pelo Secretário da Educação. Profissionais técnicos poderiam compor as comissões para colaborar na reestruturação de cursos, a convite dos professores responsáveis. Assim, as professoras Zuleika e Dorina foram designadas como componentes do grupo. A primeira professora, na posição de catedrática e a segunda na função técnica.

A comissão formada por Zuleika e Dorina buscava encontrar meios para a melhoria do funcionamento do curso de Especialização. A primeira ação foi intervir para a oficialização das Classes Braille, que estavam em caráter experimental desde 1950. Com a oficialização, acreditava-se que aumentaria a demanda de matrículas, impulsionando a criação de uma legislação específica.

Há de se considerar que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por um intenso debate sobre a educação brasileira. Muitos intelectuais e movimentos sociais formularam propostas para a organização de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, que superasse as desigualdades socioculturais, formando cidadãos conscientes de seus direitos e preparados para desafios econômicos. Os índices de analfabetismo no Brasil eram alarmantes. A polarização política que antecedeu ao golpe de 1964 também atingiu a educação. A sociedade brasileira fervilhava com projetos educacionais humanistas e inovadores que, mais tarde, sofreram diretamente os impactos da repressão.

2.4 A reestruturação de 1955

Em 1955, Carolina Ribeiro foi nomeada superintendente do Instituto Caetano de Campos e logo em seguida, Secretária de Educação, intervindo diretamente na melhoria do curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto. Segue imagem de capa do jornal do Correio Paulistano noticiando sua nomeação:

Figura 31: Carolina Ribeiro

Fonte: Correio Paulistano, 1955 – Arquivo Escola Caetano de Campos

A legenda da fotografia publicada no jornal Correio Paulistano apresentava a nova Secretária de Educação como “Expoente Máximo do Professorado em São Paulo: Carolina Ribeiro – Exerceu os cargos de direção relativos ao ensino – Única mulher secretária de Estado nas Américas do Sul e do Norte”. A educadora posa próximo à bandeira do estado de São Paulo. O jornal dedicou a página de capa para a fotografia, dando visibilidade ao cargo alcançado pela primeira vez por uma mulher.

Neste mesmo ano, o Decreto-lei nº 24.606-A, de 31 de maio de 1955, promovia as mudanças no funcionamento do curso discutidas pela comissão formada por Zuleika e Dorina, conforme registro da ata mencionado anteriormente.

O texto inicial do decreto considerava a necessidade dos professores primários se especializarem devido ao elevado número de crianças com deficiência. Ressaltava-se que, com as Classes Braille, as aulas deveriam ser regidas por professores especializados (Lei n. 2.287 de 3 de setembro de 1953). Assim, foram criados os cargos de Técnico de Educação de Cegos¹³³ e Assistente de Educação de Cegos, no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, da Capital (Lei n. 2.863, de 14 de dezembro de 1954) regulamentados conforme o texto a seguir:

¹³³ O decreto destaca que o cargo de Técnico do Instituto de Educação era provido por professora cega diplomada pelo mesmo Instituto de Educação, menção a atuação de Dorina Gouvêa Nowill.

Artigo 1.º - Fica autorizado o funcionamento, com uma classe do Curso de Especialização de Ensino de Cegos no Instituto de Educação "Caetano de Campos", da Capital.

Artigo 2.º - O Curso referido no artigo anterior terá a duração de um (1) ano.

Artigo 3.º - Podendo ser postos à disposição do Instituto de Educação "Caetano de Campos" da Capital anualmente, no máximo dez (10) professores primários, tendo até cinco (5) do município da Capital e até cinco (5) do interior do Estado para frequentarem o Curso de Especialização a que se refere este decreto - sem prejuízo de vencimentos e das demais vantagens de seus cargos efetivos.

Artigo 4.º - Os professores primários que concluírem o curso referido terão preferência absoluta para o provimento de escolas ou classes de educação de cegos.

Artigo 5.º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação". (Decreto-lei 24.606-A, de 31 de maio de 1955)

De acordo com os artigos 3º e 4º do decreto, os professores¹³⁴ poderiam se especializar sob o comissionamento de trabalhar em educação de cegos. Essa mudança beneficiou as candidatas que eram professoras primárias na rede pública estadual, pois poderiam realizar o curso no período das aulas, sem prejuízo de vencimentos e vantagens do cargo. O Instituto de Educação poderia dispor anualmente o limite de dez professores primários, podendo ser cinco da Capital e até cinco do interior do Estado para frequentarem o curso de especialização. A ideia era atrair mais alunas para o curso e inicialmente impulsionou sua procura.

A partir dessas mudanças, observa-se que a quantidade de alunas por turma aumentou consideravelmente em 1956, 1957 e 1958, oscilando apenas em 1959. Após, voltou a crescer até 1961. Para melhor entendimento, registros da relação de alunas matriculadas no curso de especialização de 1955 a 1961:

¹³⁴ Os alunos comissionados assinavam o livro ponto com professores do curso de especialização. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

Quadro 5: Relação de alunas matriculadas por turma no curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1955 a 1961

Ano / Relação de alunas matriculadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos	
1955	
Almerinda Augusta Alves Pimenta Anna Carmelita Ferreira Azaury da Cruz Tiriba Edinésia Carvalho Camargo Leyde Grecco (comissionada) Maria da Conceição de Oliveira (comissionada) Maria de Lurdes Castel Garcia (comissionada)	Mercedes da Silva Schiubba Nazareth Pomeranzi Norma Josephina Lausi Paulina Aparecida Zambrano Therezinha Neid Neias Camargo (comis.) Wanda Abrahão Thomaz
1956	
Brígida Casteluci Negrão (comissionada) Cecília da Rosa Goulart Ceneide Maris de Oliveira Eloisa Rocha (comissionada) Elza Silveira Eunice Fernandes (comissionada) Hercília Secco Ilda Victória Tavella (comissionada) Ivany Nogueira	Jacy Del Fiol (comissionada) Lourdes Ribeiro de Oliveira (comissionada) Luci Osorio Lucy Simões Dias Maria Helena A. Homem de Mello Ruth Kishimoto comissionada) Verônica dos Santos Lamosa Victalina Ribeiro Wanda Ciccone
1957	
Aurea Neyde Ferreira Guillin (comissionada) Cecília Maria Martinelli de Oliveira, Elayse Aparecida Maluf (comissionada) Elcie Aparecida Fortes Salzano ¹³⁵ Estér Tiegue de Macedo (comissionada) Irma Ramos de Barros, Leila Morato (comissionada) Margarida Chamelete Maria da Consolação Coutinho (comis.)	Maria José Ceci (comissionada) Nilce Gomes (comissionada) Nilza da Silva Ondina Moraes Barreto (comissionada) Ruth Magalhães Walma Casseb Wanda Demétrio (comissionada) Zulmira Ribeiro de Oliveira (comis.)

Continua na página seguinte

¹³⁵ Atualmente a professora é Livre docente em Educação Especial na Universidade de São Paulo (1990). É professora associada da Universidade de São Paulo desde 1983. Foi professora titular da Universidade Presbiteriana Mackenzie de 1998 a 2017, nos Programas de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento e de Educação, Arte e História da Cultura.

Ano / Relação de alunas matriculadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos	
1958	
Angela Maria Bueno dos Reis Amoroso ¹³⁶ Angelica Maria Affonso (comissionada) Anice Ross Maluf (comissionada) Diná Zadra Ribaldo Dinorah Louzano, Helena Augusta de Souza Mello (comissionada) Julia Nakamura Louise Helene Villin Maria Aparecida Valente	Maria do Carmo Ayres Maria José Jovino (comissionada) Maria Stella Zullo Miryan Paiatto Prescilla Alves Fêu Regina Maria de Oliveira Boanova Rosette da Nasareth Mathias Gomes Thereza A. Vasconcellos Barros (comis.) Virginia Santos Vedramini Yone Krahenbuhl (Comissionada)
1959	
Dinorah Louzano Heloisa Ferraz Pires Maria Antonio Sales Aguiar Maria Izaura Corrêa Domingues Maria Mercedes Salles Aguiar	Martha Accorsi Nilza da Silva Prescilla Alves Fêu ¹³⁷ Safira Carvalho de Freitas Zilah Ferraz Coelho
1960 ¹³⁸	
Aínda Lewkovicz Aurora Takisawa, Ezilda Tereza Rocha Ferreira Herta Bokermann Ivone Pranuvi João Baptista Babá ¹³⁹ Jurema Lucy Venturini	Luzia Ciscato Maria Cecília Saraiva Guedes Maria Eliza de Oliveira Geribelo Maria Izabel Rezende de Arantes Marilena Catuzzi Marisa Della Santa Rute Macarengo

Continua na página seguinte

¹³⁶ Filha de Cecília Buenos dos Reis Amoroso.

¹³⁷ A aluna aparece matriculada na turma de 1958, indicando que não concluiu naquele ano e retornou no ano seguinte.

¹³⁸ Nenhum aluno comissionado.

¹³⁹ Era o único aluno do sexo masculino matriculado na turma de 1960.

Ano / Relação de alunas matriculadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos	
1961	
Aurea Arantes	Nice Faria Parisi (comissionada)
Celia Narciso Gomes	Nilda Gomes Garcia
Deinze Aparecida Cizotto	Norica Saito
Elza Corrêa Granja	Olga Ramos Mondo
Maria Figueira Andrade (comissionada)	Safira Carvalho de Freitas (comissionada)
Maria Lucia Telles de Siqueira	Teresa Elisabete Ceccarelli (comissionada)
Maria Lucilia Pedro	Vera Byczynski
Marlene Pracidina Carlos ¹⁴⁰ (comissionada)	Vera Maria Leite de Souza
Moringarita Moraes (comissionada)	Vilma Martins Machado (comissionada)
Nely Garcia	

Fonte: Livros de matrículas e formandas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto – Acervo da Escola Caetano de Campos.

É possível notar que, de 1955 a 1958 a quantidade de comissionadas ajudou a compor as turmas, aumentando o número de alunas. De acordo com o quadro, na turma de 1955 eram quatro professoras, em 1956 eram sete professoras e, em 1957, dez - limite máximo de professoras comissionadas conforme estabelecido pelo decreto. Em 1958, haviam seis professoras comissionadas.

Em 1959 e 1960, por não haver professoras comissionadas, a quantidade de alunas por turma diminuiu, sendo que no primeiro ano teve apenas o limite mínimo para compor uma turma e no segundo ano, quatro alunas a mais do que o limite. E, finalmente, em 1961, com sete professoras em comissão, o número de alunas cresceu novamente.

Dessas turmas, apenas o registro de alunas matriculadas foi localizado e não se sabe ao certo quantas destas concluíram o curso. As alunas comissionadas ajudaram a completar as turmas em alguns anos, compondo o mínimo de dez alunas por turma.

O Decreto-Lei n. 24.606-A, de 31 de maio de 1955, regulamentado pelo governador Jânio Quadros, também era assinado por Carolina Ribeiro, Secretária da Educação. Há de se considerar que ela continuou tendo influência no curso de especialização, e, naquele momento, numa posição que favorecia a melhoria da educação dos cegos no Estado de São Paulo, sendo sua última ação oficial em prol do ideal

¹⁴⁰ Adotou o nome de casada Marlene Pracidina Rodrigues Silva.

compartilhado com Dorina e Zuleika. No mês de outubro, do mesmo ano, Carolina se aposentou do cargo de Secretária de Educação.

O decreto determinou as mudanças apresentadas, mas manteve as matérias que estavam em vigor no programa de ensino. No mesmo ano, o curso de Especialização para o Ensino de Cegos foi transferido ¹⁴¹para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, ano em que a professora Zuleika também se aposentou. A catedrática permaneceu responsável pelo curso de até a aposentadoria e, posteriormente, Dorina Gouvêa Nowill assumiu a responsabilidade do curso e do corpo docente, além de ministrar as aulas de braile e as inúmeras atividades administrativas realizadas na Fundação em prol das pessoas cegas.

No que diz respeito a função de Dorina, como Técnica em Educação de Cegos, estavam previstas atividades específicas, de acordo com registro em documento sobre atribuições do cargo¹⁴². A ocupação previa a dedicação de setenta por cento do período de trabalho às seguintes matérias: Braille, Metodologia Especial para o Ensino de Cegos e Prevenção à Cegueira. As aulas de Braille deveriam ser ministradas três vezes por semana, com duração diária de duas horas. Ensinava-se a escrita, a leitura, os sinais matemáticos, os sinais musicais, “a estenografia braile do grau 2” e o sistema de abreviatura em inglês, francês e espanhol.

O restante do tempo de trabalho seria dedicado à orientação das alunas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos; à Seminários de estudos; às visitas a instituições mantenedoras de assistência aos cegos, “doentes mentais ou físicos”; à orientação e inspeção das Classes Braille mantidas pelo Estado no Instituto Caetano de Campos – ensino primário, secundário– e às aulas no Instituto Padre Chico.

Nowill (1996, p.52) afirma que as alunas da “Caetano” deveriam aprender a escrever com reglete e punção. Era imposto às especialistas a transcrição de um livro e eram avaliados para comprovar se realmente dominavam o Sistema Braille. Abaixo, imagem de uma aula da matéria Braille no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos:

¹⁴¹ O curso foi transferido mediante a autorização da Secretária de Educação Carolina Ribeiro número 63545/55, ofício 8760 de 31 de agosto de 1955 para a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, situado na rua Diogo de Faria, 558. O documento foi assinado pelo superintendente do Instituto professor Gomes Cardim em 01 de julho de 1955. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

¹⁴² Questionário sobre atribuições de cargos exercidos no Instituto Caetano de Campos. A fonte documental com as atribuições estão sob a guarda do Centro de Memória Dorina Nowill.

Figura 32: Dorina Gouvêa Nowill em sala de aula no Instituto Caetano de Campos em São Paulo na década de 1950

Fonte: Acervo Centro de Memória Dorina Nowill

Na fotografia, Dorina ministra aula da matéria Braille em uma sala de aula no Instituto Caetano de Campos. As alunas estão em posse da prancheta, da reglete e da punção. Algumas alunas treinam a escrita braile. Outras realizam o registro a lápis, aparentemente da leitura do que escreviam. O registro fotográfico enquadrava onze alunas sentadas em carteiras organizadas em fileiras. A sala de aula era pequena e aparentemente era a única disposição possível para as carteiras.

Nowill (1996, p.51) afirma que havia problemas de espaço na “Caetano de Campos”. As aulas de “Anatomo-fisio-patologia dos olhos”, por exemplo, foram ministradas no porão, em uma sala sem janelas, onde uma lâmpada fraca iluminava o ambiente que surpreendentemente se dava noções de iluminação e aulas de prevenção de cegueira.

Dorina passou a chefiar os professores do curso de especialização e permaneceu sob as ordens diretas do superintendente efetivo do Instituto, professor João Carlos Gomes Cardim. Fazia parte de suas atribuições as aulas de Braille, Metodologia Especial para o Ensino de Cegos e Efeitos Psicológicos da Cegueira, mas nos registros do livro ponto havia apenas sua assinatura nas aulas da matéria Braille. De acordo com o mesmo

livro de ponto, as demais disciplinas eram ministradas por outros professores, como é possível ver no quadro explicativo a seguir:

Quadro 6: Professores que ministraram as matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1955 a 1961

Matérias	Anos letivos e professores que ministraram aulas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos						
	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
Braille	Dorina Nowill	Geralda do Amaral ¹⁴³	Dorina Nowill e Therezinha Fleury.	Dorina Nowill	Dorina Nowill	Dorina Nowill	Dorina Nowill
Metodologia para o Ensino de Cegos	Geralda do Amaral	Geralda do Amaral, Nair dos Santos	Therezinha Fleury	Therezinha Fleury	Therezinha Fleury	Therezinha Fleury	Therezinha Fleury
Prevenção à Cegueira	Luiza Banducci ¹⁴⁴	Luiza Banducci	Luiza Banducci	Maria Inês P. Brito	Maria Inês P. Brito e Valdemar Savini	Valdemar Savini e Luiza Banducci	Maria Júlia Zioli
Efeitos Psicológicos da Cegueira	Joel Martins	Richard Kammer	Richard Kammer	Richard Kammer	Richard Kammer	Richard Kammer	Richard Kammer
Anatomia, Fisiologia e Doença dos Olhos	Alcides Savério Blois	Alcides Savério Blois	Alcides Savério Blois	Alcides Savério Blois	Alcides Savério Blois	Rodolfo Magnani Filho	Rodolfo Magnani Filho

Fonte: Livro-Ponto de professores do curso de Especialização para o Ensino de Cegos sob a guarda do arquivo da Escola Caetano de Campos.

Os professores apresentados no quadro 6 atuaram nas matérias do curso de especialização, cada um de acordo com sua especialidade. As matérias do campo da Saúde eram ministradas por médicos oftalmologistas e as disciplinas do campo da Educação - Braille e Metodologia, por professoras especialistas no ensino de cegos formadas pelo Instituto Caetano de Campos. As aulas de Prevenção à Cegueira foram lecionadas por assistentes sociais.

A partir de 1956, o professor Richard Kammer ministrou aulas da matéria de Efeitos Psicológicos da Cegueira em quase todas as turmas. Kammer era médico e consultor psiquiátrico da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

¹⁴³ Dorina estava de licença particular neste período, de acordo com o livro ponto. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

¹⁴⁴ Foi Diretora do Departamento de Serviço Social da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (NOWILL, 1996).

Para as aulas de Metodologia para o Ensino de Cegos foram escolhidos os professores formados no Instituto de Educação Caetano de Campos, conforme o artigo 4.º da Lei n. 2.863, de 14 de dezembro de 1954, que determinava que os professores primários que concluíssem o curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto teriam preferência absoluta para o provimento de escolas ou classes de educação de cegos. Consequentemente, foram alunas das professoras Zuleika e Dorina, nas aulas de Metodologia para o Ensino de Cegos e Braille.

De acordo com os registros¹⁴⁵ escolares consultados, a Assistente para o Ensino de Cegos, Geralda do Amaral e a professora especialista formada na primeira turma em 1945, Therezinha Fleury de Oliveira Rossi¹⁴⁶ lecionaram a matéria Metodologia para o Ensino de Cegos. Ambas as educadoras, compartilhavam dos mesmos ideais pedagógicos inovadores para o ensino de pessoas cegas, assimilados dos ensinamentos da professora Zuleika, como é possível ver mais detalhadamente no próximo capítulo.

O cotejo dos registros escolares a respeito da organização das turmas do curso de especialização, com o contexto histórico apresentado, possibilitou perceber as mudanças proporcionadas pelo decreto número 24.606-A, de 31 de maio de 1955.

Vale destacar que a formação da professora especialista para a educação de pessoas cegas acontecia de maneira interdisciplinar, com especialistas nas áreas da educação e da saúde.

2.5 A reestruturação de 1962

Antes de iniciar a apresentação da reestruturação do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1962, é importante considerar as mudanças promovidas pela LDB 4.024/61¹⁴⁷. Havia a necessidade de uma legislação que norteara a estrutura e funcionamento da educação no Brasil. Entre suas disposições, a lei declarou a educação como direito do cidadão, mas não assumiu o compromisso de provê-la a todos. Além disso, favoreceu a iniciativa privada por meio de subvenções e financiamentos para a construção, reforma e aquisição de equipamentos para escolas.

¹⁴⁵ O livro ponto consultado está sob a guarda do Acervo da Escola Caetano de Campos. Fonte: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

¹⁴⁶ Trabalhou também na Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

¹⁴⁷ A Lei de Diretrizes e Bases é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior. A LDB 4.024/61 foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada. A segunda foi a LDB 9394/96. Esta legislação regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior).

Ignorando as pautas dos estudantes para a reforma do ensino superior, a lei estabeleceu como diretrizes a flexibilização dos cursos, a previsão de instalação de institutos de pesquisa, a autonomia universitária, a constituição das universidades públicas como autarquias ou fundações e das universidades particulares como fundações ou associações.

O presidente João Goulart vetou parcialmente a lei, com destaque para dispositivos que considerava “inconstitucionais ou contrários aos interesses nacionais”. Os vetos deixavam claro, em especial, sua preocupação com as possíveis consequências negativas da aplicação da lei. Por exemplo, a que obrigaria as professoras do ensino primário a prestar exames para a aferição de suas competências.

O presidente Jango observou que a imposição do exame afugentaria do magistério “as pessoas que não alcançam os níveis desejáveis de qualificação, mas são, muitas vezes, as únicas disponíveis”, levando ao agravamento do já deficiente atendimento do ensino primário. Em lugar de um exame de “qualificação”, sugeriu a realização de programas de formação continuada do magistério em exercício, elaboração e difusão de materiais de ensino, além de guias e instruções para apoiar a docência dos “professores improvisados”.

Na década de 1960, a educação para pessoas com deficiência passou a receber as primeiras propostas mais consistentes por iniciativas populares. Dessa forma, instituições voltadas para alunos com deficiência, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Sociedade Pestalozzi, dentre várias outras, desempenhavam a maioria, senão a quase totalidade, das ações relacionadas à educação especial. Observa-se, nesse momento, a educação especial entendida como uma educação voltada para as pessoas com deficiência desenvolvida em local separado e específico (MAZZOTTA, 2005).

A LDB de 1961 beneficiou a educação especial, garantindo a admissão do cego como aluno regular nas classes de ensino. Especificamente em relação às pessoas com deficiência, foi elaborado um título especial ao tema, o Título X – Da Educação dos Excepcionais (BRASIL, 1961, p. 16):

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 16).

Apesar da discreta citação no documento, tal título teve relevância nacional no cenário da educação da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio dessa legislação foi garantido explicitamente, pela primeira vez, o direito dos “excepcionais” à educação.

O início da atenção destinada à educação especial ocorreu, de acordo com Gaio e Meneghetti (2004), devido ao aumento do acesso da população menos favorecida socialmente e economicamente ao ensino regular, sendo, por conseguinte, destinado a esse atendimento especializado os alunos que demonstrassem dificuldades de aprendizagem. Observa-se, portanto, que a população a qual usufruiu desse atendimento não era necessariamente composta por pessoas com deficiência, mas por aquelas que demonstraram dificuldades em serem inseridas e de acompanharem o sistema de ensino.

Além de elevar a educação das pessoas com deficiência explicitamente como direito legal, determinou também a organização de uma distribuição de subsídios financeiros para instituições particulares que atuassem na educação de pessoas com deficiência. Com essas medidas houve um estímulo ao ensino especial separado e privatizado, e uma evasão do dever federal na elaboração de ações políticas públicas educacionais à disposição de pessoas com deficiência (CARVALHO et al, 2015, BRASIL, 2008; RODRIGUES, KREBS, FREITAS, 2005).

Contudo, entende-se como relevante a primeira LDB para todo o cenário educacional do Brasil, tanto para o ensino regular, que passou por uma fase de construção da sua organização e fundamentação, quanto em relação à educação especial, a qual passou explicitamente a ser considerada um direito e, apesar da ausência de relevantes medidas políticas para a questão, abriu espaço para uma atuação nesse cenário, ainda que particular.

Após 1962, ocorreram mudanças no programa do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, por meio do Decreto-Lei n.39.957, de 04 de abril de 1962, como segue: 1) Anatomo-Fisiologia; Patologia dos olhos e Prevenção da cegueira; 2) Orientação Vocacional e Reabilitação; 3) Efeitos Psicológicos da Cegueira; 4) Braille; 5) Metodologia Especializada e; 6) Artes.

Em comparação as matérias anteriores, definidas em 1948, as disciplinas do campo da saúde - Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Olhos e Prevenção da Cegueira foram unificadas e passaram a ser Anatomo-Fisiologia; Patologia dos olhos e Prevenção da Cegueira. Também foram acrescentados os componentes de Orientação Vocacional e Reabilitação e Artes.

Era determinado pelo decreto que a regência das aulas fosse atribuída a especialistas em cada assunto, admitidos na forma da legislação em vigor. O quadro a seguir apresenta os professores especialistas que ministraram aulas nas matérias a cada ano, de acordo com a consulta realizada ao livro de registro de ponto, como segue:

Quadro 7: Professores que ministraram as matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1962 a 1966

Matérias	Professores responsáveis (1962 a 1966)				
	1962	1963	1964	1965	1966
Anatomo-Fisiologia; Patologia dos olhos e Prevenção da cegueira;	Richard Kammer e Maria Júlia Zioli	Richard Kammer	Richard Kammer	Maria Lúcia de Moraes	Maria Lúcia de Moraes
Braille	Dorina Nowill	Dorina Nowill	Dorina Nowill	Dorina Nowill	Dorina Nowill
Orientação Vocacional e Reabilitação	Helen O. Leite	Silas F. Maciel	Silas F. Maciel	Silas F. Maciel	Silas F. Maciel
Efeitos Psicológicos Cegueira	Richard Kamer	Richard Kamer	Richard Kamer	Maria Lúcia de Moraes	Maria Lúcia de Moraes
Metodologia Especializada	Terezinha F. de O. Rossi	D. M. Munhoz	D. M. Munhoz	D. M. Munhoz	E. S.
Artes	Evarista Talles	Evarista Talles	Evarista Talles	Evarista Talles	Silas F. Maciel

Fonte: Livros de registro de ponto sob a guarda do Arquivo da Escola Caetano de Campos.

A especialista Geralda do Amaral¹⁴⁸ permanecia no cargo de Assistente e Dorina Gouvêa Nowill como Técnica responsável pelo curso. Alguns professores não foram identificados, pois a relação oficial de professores não foi localizada no arquivo desta escola. Em alguns casos, havia apenas a assinatura abreviada do professor nos registros de ponto.

De acordo com o quadro 7, no primeiro ano pós decreto, Therezinha Fleury Rossi ministrou as aulas de Metodologia Especializada. Nos anos seguintes as aulas foram atribuídas a outros professores que assinavam como “D.M. Munhoz” e “E. S.”¹⁴⁹. Estes,

¹⁴⁸ Geralda Amaral de Moura Estevão, nome adotado após o casamento.

¹⁴⁹ Há uma hipótese de que as siglas da assinatura eram da professora Elcie Salzano, devido em uma notícia de jornal, em que era demonstrado o uso do Soroban, esta professora especialista acompanhar as demonstrações realizadas pelo professor Moraes conforme é possível ver mais à frente na figura (46). Ao

ministraram as aulas até o ano de 1966. É possível observar que não havia rotatividade de professores em algumas matérias como era o caso de Braille e Artes - Dorina e Evarista Telles permaneceram por quase duas décadas à frente dessas disciplinas.

2.5.1 As alunas comissionadas e bolsistas

Com relação às candidatas do curso neste mesmo período (1962 a 1966), o artigo 6º do Decreto-Lei n.39.957, de 04 de abril de 1962, permitia a matrícula de alunas ouvintes em uma ou mais disciplinas que tivessem certificação de normalista ou curso superior, como determinado no artigo 5º e desejassem obter conhecimentos especializados apenas nessas matérias.

Havia também a condição para que alunos que não fossem portadores de diploma de professor primário por escola normal oficial ou reconhecida do Estado, frequentassem o curso, mas sob a condição de que, em seu certificado constasse que não seriam válidos para o ingresso no magistério especializado do Estado. Essa modalidade de aluno era denominada bolsista. O artigo 11º do decreto liberava esses alunos dos exames vestibulares para ingresso. Segue a relação de alunos efetivos e bolsistas:

que tudo indica ministrou aulas de Metodologia Especializada no curso de Especialização para o Ensino de Cegos.

Quadro 8: Relação de alunas regulares e bolsistas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1962 a 1966

Ano	Lista de alunas regulares	Lista de bolsistas matriculadas de acordo com o art. 11 do Decreto nº 39.957 de 04 de abril de 1962 ¹⁵⁰
1962	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alaor Benedito Lora,¹⁵¹ 2. Ceres de Oliveira Bueno 3. Cleide Maria Fragaso 4. Dulce Raquel Pellegrino 5. Genny Gomes 6. Haydée Aparecida Razzo 7. Hisa Hishioka (comissionada) 8. Ilda Pires de Campos (comissionada) 9. Luzia Aparecida Daniel 10. Luzia Lopes Lima 11. Margot Camargo Penteado de Barros Souza (comissionada) 12. Maria Aparecida Bianco 13. Maria José Savi Massaini (comissionada) 14. Neusa Corrêa 15. Sidneyve Tecbaldo de Moraes 16. Therezinha Arante de Aguiar 17. Tomázia Dirce Peres Lora 18. Willma Pires de Miranda 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aparecida Borin Moura 2. Aparecida Garcia 3. Arlette Tiradentes Volpato 4. Jiséleia Porto Cavalcanti 5. Josefa Calasans da Cruz 6. Joselita Goms 7. Luzia Ferreira Duque 8. Maria de Lourdes da Fonseca Fialho 9. Maria de Lourdes Gomes Guerra 10. Maria de Lourdes Ramalho 11. Maria Odete Araújo 12. Nazareth Pereira Mendes 13. Silvino Coelho de Souza Netto

Continua na página seguinte

¹⁵⁰ Alunos que não eram portadores de diploma de professor primário por escola normal oficial ou reconhecida do Estado – seu diploma não seria válido para ingresso no magistério especializado do Estado, de acordo com este decreto.

¹⁵¹ Alaor Benedito Lora foi professor doutor da Universidade Estadual Paulista aposentado. Atuou em temas como Ensino segregado e integrado do surdo, sociabilidade da pessoa com deficiência auditiva. Disponível em: www.cnpq.br. Acesso em: 30 out. 2020.

Ano	Lista de alunas regulares	Lista de bolsistas matriculadas de acordo com o art. 11 do Decreto nº 39.957 de 04 de abril de 1962 ¹⁵²
1963	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alice Rezende Arantes 2. Amélia Ueda 3. Ana Amélia da Silva 4. Edinah Chrisostomo de Mello (comissionada) 5. Iramar Lucchesi 6. Jesulei Terezinha Pires da Cruz 7. Lazara Maria Marta Camarinha Medeiros 8. Leda Maria Montemór 9. Leonor Assaf (comissionada) 10. Maria Izabel Ferreira dos Santos 11. Marilene Costa, 12. Linda Aparecida de Araujo 13. Marlene Galletti (comissionada) 14. Noêmia Rezende de Arantes Ramos (comissionada) 15. Silvia Teresa Braga Moreira 16. Therezinha dos Santos Silva 17. Vera Reis da Costa Santos 18. Yêda Maria de Mello Mattos Credídio. 19. Yedda Rgazzo 20. Yvone Marilene Antônio (comissionada) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zenaide Koschuchar 2. Anita Maria da Cunha 3. Fleriana Ribeiro Alvarenga 4. Iolanda Isabel Pieczarka 5. Isabel de Paiva 6. Joanice Marques dos Santos 7. Maria do Socorro Sardinha de Oliveira 8. Maria Ivanice Rezende 9. Nair Santos de Oliveira 10. Rita Meira Lessa 11. Rosa Maria Aragão Fonseca Almeida 12. Therezinha Seleme

Continua na página seguinte

¹⁵²Alunos que não eram portadores de diploma de professor primário por escola normal oficial ou reconhecida do Estado – seu diploma não seria válido para ingresso no magistério especializado do Estado, de acordo com este decreto.

Ano	Lista de alunas regulares	Lista de bolsistas matriculadas de acordo com o art. 11 do Decreto nº 39.957 de 04 de abril de 1962
1964	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arisla Claudete Ferreira Pinto dos Santos 2. Clizabete Pozo 3. Ester Jorge 4. Inês Rossi Camara (comissionado da capital) 5. Maria Luiza de Oliveira Lima (comissionado do interior) 6. Maria Luiza Sanchez da Costa 7. Sifoko Otsuka 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adelaide Ferreira Barbosa 2. Altair Barbosa Ferreira 3. Ana Augusta Corrêa, 4. Ana Maria Rodrigues Castro. 5. Eclais Silveira, 6. Isabel Calasans da Cruz, 7. Lourdes Martins, 8. Marlene de Oliveira Ramos 9. Norma da Silva Monteiro 10. Solange Ribeiro do Rosário 11. Teresinha Darci Gevaerd
1965	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alice Ribeiro 2. Carolina Garcia 3. Clara Teruko Nagahashi 4. Clarice Diamantina Nardi 5. Dalva Radaio Benegulo 6. Dinah Ribeiro de Amorin 7. Dora Petrasky 8. Edna Doca Lopes 9. Heith Bento da Cunha 10. José Abud Sobrinho 11. Lídia Maria Neves 12. Maria Helena Riberio Silveira (comissionada da Capital) 13. Marília de Moura Zanella 14. Norma Sá Maia (comissionada da Capital) 15. Suely Tozzini 16. Vera de Souza Mello 17. Yara Neves Barbosa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Brasílio Starepravo 2. Cicera Brito da Silva 3. Lucrecia Ferraz de Pontes 4. Maria Dolores de Oliveira 5. Maria Gisselda Pelissari 6. Maria Nausicás Deroma 7. Marlene Gomes dos Santos 8. Noemi Portuguese Kortz 9. Odineia Leite Caminha 10. Regina Célia Leite Novaes 11. Rosa da Paz Albuquerque

Fonte: Livro de matrícula do curso de Especialização para o Ensino de Cegos – Acervo Escola Caetano de Campos.

Com a matrícula de ouvintes, a quantidade de alunas por turma aumentou, em comparação aos outros períodos analisados. O número de normalistas interessadas pelo curso e de professoras comissionadas também. De acordo com Nowill (1962),

Em 1962, tivemos seleção, naquela época não havia. Para os exames tiveram 67 candidatos, dos quais 20 eram de outros Estados do Brasil. Este ano havia 32 alunos no curso de especialização e com 20 professores de outros estados: da Guanabara, do Ceará, do Pará, de Recife, da Bahia, de Mato Grosso, do Espírito Santo, de Alagoas. Eram formados pela faculdade de Filosofia ou por curso normal.

O aumento da procura, conforme relatado por Nowill (1996) necessitou a aplicação de exames para a seleção e ingresso no curso devido a limitação de vagas disponíveis. Nos registros consultados no livro de matrícula, além de informações pessoais das alunas como nome do pai, data e local de nascimento, trazia também o resultado de exames realizados para ingresso no curso. Os exames exigidos eram: exame psicológico, de português e de psicologia geral¹⁵³. A avaliação contemplava notas na escala de 0 a 10 em cada exame e posteriormente era realizado um cálculo com a média individual atingida por aluno. Constava na sequência as matérias cursadas, notas de aplicação atribuídas nos exames nos meses de junho e novembro, exame semestral, média, exame final, média de aprovação, número de faltas¹⁵⁴. Os exames escritos e práticos realizados nas matérias Metodologia Especializada e Artes eram solicitados para avaliação. Ainda eram realizados estágios no Instituto Padre Chico, em hospitais, internatos e associações.

A força-tarefa empreendida por Zuleika de Barros Martins Ferreira, Dorina Nowill, Carolina Ribeiro e por outros sujeitos históricos que se conectaram às mesmas redes em prol da melhoria da educação de pessoas cegas no país, conseguiu manter o curso de Especialização para o Ensino de Cegos vigente por mais de uma década, iniciando a integração de alunos na rede regular de ensino, entre outros objetivos alcançados, como será apresentado nos itens a seguir.

¹⁵³ No artigo 7º e 8º do Decreto-Lei n.39.957, de 04 de abril de 1962, foi estabelecido a exigência da realização de exames psicológicos de seleção e exames vestibulares. A seleção seria em caráter eliminatório os exames deveriam incluir: “1) provas de personalidade, para determinação do grau de ajustamento emocional; 2) provas de nível para apreciação do grau de inteligência prática; 3) provas de coordenação motora necessária ao exercício da função”. Assim, deveriam ser aplicados de preferência: “a) prova de triagem aplicável em grupo O Z - Test de Zullinger, padronizado para o grupo; b) prova de Inteligência prática através de prova de "performance" (Escala de Alexander); c) teste de coordenação motora através de Alexander e o P.M.K. (psico-diagnóstico miosinético) de Mira Y Lopes”. Para os exames vestibulares deveriam realizar prova escrita de Português e Psicologia Geral e Educacional. Fonte: Livro de registro de matrícula do curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Disponível em: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

¹⁵⁴ De acordo com um registro na contracapa do livro de registros de matrícula do curso a fórmula para cálculo da média de aprovação seria: aplicação 1º sem. + aplicação 2º sem. + exame de junho = X; X + final = média de aprovação. Somando-se as médias de aprovação nas matérias e dividindo-se o total pelo número delas, seria obtida a Média Final. Fonte: Livro de registros de matrícula do curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Disponível em: Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP.

2.6 A integração de alunos com deficiência visual no ensino regular

Referente às primeiras ações que resultaram na criação das Classes Braille, de acordo com Dorina Nowill, em um artigo intitulado “A integração dos Deficientes Visuais no Sistema Escolar Comum”¹⁵⁵, no ano de 1950, três alunas¹⁵⁶ foram integradas em caráter experimental no curso primário do Instituto da Caetano de Campos, com a autorização do Governo do Estado de São Paulo. Para acompanhar esta experiência foi designada uma professora especialista¹⁵⁷ em educação de cegos sob a orientação da catedrática responsável pelo curso na época, a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira. A professora especialista deveria realizar as seguintes atividades:

transcrever em negro dos exercícios e provas redigidos em caracteres braile pelos alunos; confeccionar material didático apropriado; transcrever textos em sistemas braile; orientar os alunos no uso do equipamento de escrita, matemática, etc., e alfabetização no sistema braile, usando-se, porém, a mesma cartilha utilizada pela professora da classe comum (NOWILL, 1963).

Entre os saberes profissionais, a especialista que atuaria nessas classes deveria dominar a escrita e a leitura do Sistema Braille, o uso de equipamentos para o ensino de matemática e elaborar materiais de apoio didático utilizados na orientação diária das atividades dos alunos cegos.

Essa experiência enfrentou algumas dificuldades no início do processo, conforme relato de Nowill (1996), devido às dificuldades das professoras para lidar com os recursos didáticos necessários para a aprendizagem dos alunos. Mas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos, a especialista aprendia especificidades da educação da criança cega, sobre como deveriam lidar com os alunos, sem distinção, explorando todo o potencial e evitando a superproteção.

¹⁵⁵ Escrito em junho de 1963 – projeto piloto das Classes Braille - encontra-se sob a guarda do Centro de Memória Dorina Nowill.

¹⁵⁶ As alunas moravam no Instituto Profissional Paulista para Cegas e indicaram alguém para guiá-las diariamente até a escola.

¹⁵⁷ Ao que tudo indica, tratava-se da professora Geralda do Amaral.

Figura 33: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década 1950

Fonte: Acervo Centro de Memória Dorina Nowill

Na figura 33, as crianças cegas utilizam os materiais pedagógicos adaptados. Na primeira mesa, à esquerda, a professora especialista auxilia individualmente a aluna cega com o material didático. Na segunda mesa, ao centro da sala, um menino manipula um material que se assemelha a reglete e pulsão, usados para a escrita braille. Também há outro equipamento que, ao que tudo indica trata-se de um cubarítmo, utilizado para o ensino de cálculos matemáticos. Na terceira mesa, em que Dorina Gouvêa Nowill está ao lado, o aluno manipula um globo terrestre adaptado, enquanto lê simultaneamente o livro em braille. E, na mesa ao fundo há um aluno com uma máquina de escrever em braille, que parece aguardar a orientação das especialistas que atendem individualmente os alunos. Os alunos aparentam ter faixas etárias diferentes.

Figura 34: Menina cega incluída no ensino regular – Projeto Piloto de Dorina Nowill no Instituto Caetano de Campos na década de 1950.

Fonte: Acervo do Centro de Memória Dorina Nowill

Na figura 34, novamente o registro fotográfico da aluna que frequenta o projeto piloto da Classe Braille (figura 33), em uma sala comum do Instituto Caetano de Campos, indicando que após às orientações individuais, frequentava às aulas regulares juntamente com alunos videntes. A aluna cega faz os registros da aula em braile.

Em 3 de setembro de 1953, por meio da Lei nº 2.287, foram regulamentadas as Classes Braille nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral. Seriam regidas por professores com certificados de Especialização para a Educação de Cegos. De acordo com o artigo 3º do decreto, os alunos frequentariam as aulas comuns do respectivo curso, nas matérias em que o aprendizado independia do uso da visão. E, no parágrafo único deste artigo, definia que as matérias em que o aprendizado não pudesse ser realizado, conforme os termos do caput do artigo, os alunos receberiam assistência e orientações especiais da professora encarregada pela classe braille.

Algumas curiosidades são reveladas por Dorina Gouvêa Nowill a respeito das Classes Braille. A primeira curiosidade era que a nomenclatura de Classe Braille, de

acordo com Nowill (1963) foi uma homenagem a Louis Braille e não pelo motivo, apenas, de se lecionar o Método Braille no local, como imaginava o professorado no período. A segunda curiosidade foi sobre o parecer técnico da lei enquanto ainda era um projeto. Afirmava que, em 1953, foi chamada pela Assistência Técnico-Legislativa do Estado, para dar parecer sobre a própria lei que haviam proposto para garantir a matrícula das crianças cegas nas escolas regulares de ensino do Estado de São Paulo. Naquele ano, ela já atuava como técnica de educação no curso de especialização e estava encarregada pelo desenvolvimento do trabalho da Classe Braille no Instituto.

2.6.1 A atuação das especialistas nas Classes Braille

O artigo quarto da Lei n. 2.287, de 3 de setembro de 1953 determinava que as Classes Braille teriam material adequado para seu funcionamento. Garantia transporte aos alunos da residência até a escola, entre outras providências.

Abaixo, alguns registros fotográficos do funcionamento das Classes Braille no Instituto:

Figura 35: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década de 1960

Fonte: Memória da Escola Caetano de Campos¹⁵⁸

¹⁵⁸ Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/196/dorina-nowill-e-o-ie-caetano-de-campos-1974>. Acesso em: 10 out. 2020.

Na figura 35, os alunos estavam reunidos entorno da mesa com a professora. Manipulavam materiais didáticos e objetos. O aluno à esquerda, ao que parece, faz a leitura em braile e o aluno à direita manipulava o aparelho para cálculo soroban. Embora a fotografia teria sido feita com a ciência dos envolvidos, indicava que queriam apresentar como era o funcionamento dessas salas. Na legenda original disponibilizada pela Memória da Escola Caetano de Campos, a imagem era apresentada como “Sala de Braille no I.E.C.C.- década de 1960, à direita o aluno Marco Antonio Bertolli¹⁵⁹”. Segue outra imagem sobre o funcionamento das Classes Braille:

Figura 36: Classe Braille do Instituto Caetano de Campos na década de 1960

Fonte: Memória da Escola Caetano de Campos¹⁶⁰

Na imagem disponibilizada, na primeira mesa, à esquerda, havia dois meninos sentados. O primeiro estudante usa uma máquina para a escrita braile. Ao seu lado, outro menino manipula um globo terrestre com mapas em relevo. A professora especialista, em pé, segura a mão do segundo menino que manipula o globo, indicando estar direcionando sua mão para que, por meio do tato, identificasse os mapas.

¹⁵⁹ Este estudo não conseguiu mais informações na literatura a respeito do aluno na década de 1960.

¹⁶⁰ Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/196/dorina-nowill-e-o-ie-caetano-de-campos-1974>. Acesso em: 10 out. 2020.

Na segunda mesa, à direita, havia outras duas estudantes sentadas. Uma estudante manipula um aparelho que se assemelha ao soroban. A outra faz a leitura de um livro escrito em braile.

A respeito da integração dos alunos com cegueira nas salas regulares, em um registro fotográfico disponibilizado pela Memória da Escola Caetano de Campos¹⁶¹ foi identificada a presença de um aluno com cegueira na turma regular de 1965. Segue imagem:

Figura 37: Registro fotográfico da integração de um aluno cego em classe regular do Instituto Caetano de Campos (1965)

Fonte: Memória da Escola Caetano de Campos¹⁶²

Na imagem da figura 37, havia cerca de 42 estudantes, que posaram para a foto juntamente com a professora. A metade dos alunos da turma estavam sentados em suas carteiras e a outra metade em pé no fundo da sala, provavelmente para serem enquadrados na fotografia. A turma era composta apenas por meninos. Entre os alunos, havia um menino cego que aparentava ter mais idade que os demais. Ao que parece se tratava de

¹⁶¹ Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/196/dorina-nowill-e-o-ie-caetano-de-campos-1974>. Acesso em: 10 out. 2020.

¹⁶² Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/196/dorina-nowill-e-o-ie-caetano-de-campos-1974>. Acesso em: 30 out. 2020.

uma sala de curso ginásial. A professora estava em pé em frente ao quadro negro, na lateral da sala. Sobre a mesa do aluno cego, havia uma prancheta e um reglete, para os registros em braile. De acordo com a fonte, a fotografia é de 1964.

O atendimento educacional especializado foi instituído pela Lei nº 5.991 de 26 de dezembro de 1960, quando o governador do Estado de São Paulo, Carlos Alberto de Carvalho Pinto, dispôs normas sobre o ensino de cegos e amblíopes¹⁶³, promovido pelo Poder Executivo mediante a criação de Classes Braille, de conservação de vistas para amblíopes, classes de ajustamento e do Ensino Itinerante. (DUTRA; ROSA, 2006, p.12-13).

De acordo com Nowill (1962) em escolas primárias de São Paulo havia cerca de cem alunos inseridos nas Classes Braille ou em ensino itinerante. O corpo de professores itinerantes¹⁶⁴ ia até às escolas para orientar as crianças. Com o suporte da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, foram realizados os primeiros atendimentos educacionais a alunos cegos matriculados no Sistema Estadual de Ensino. Em média, as crianças cegas vinham com dois ou três anos de atraso para a pré-escola, e com quatro anos de defasagem para a escola primária devido a fatores como: dificuldade de ingressar nas escolas, distância entre a escola e residência e, em alguns casos, a superproteção dos pais com seus filhos, por considerarem que não estavam prontos para irem à escola na idade equivalente.

O jornal Folha de São Paulo, de 16 de abril de 1961, publicou uma matéria intitulada *Os Cegos e o ensino*. Era noticiado que os alunos cegos estudavam em igualdade com as crianças “normais” - termo usado em referência aos alunos videntes. Explicava que os diretores estavam satisfeitos com os resultados das classes especiais criadas no Instituto Caetano de Campos. Relatava o entrosamento que havia entre a Fundação para o Livro do Cego no Brasil e outros setores especializados. O superintendente do Instituto¹⁶⁵ solicitava que mais normalistas se especializassem no ensino para “débeis mentais e físicos”. A imagem retirada do jornal, apresenta um grupo de alunos saindo das aulas no Instituto.

¹⁶³ Ambliopia é a disfunção oftálmica caracterizada pela diminuição da acuidade visual uni ou bilateralmente, sem que o olho afetado mostre qualquer anomalia estrutural. É a causa mais comum de deficiência visual em crianças e adultos jovens e de meia idade.

¹⁶⁴ O professor itinerante era o profissional que fazia visitas periódicas nas escolas, serviço de supervisão e orientação pedagógica desenvolvida por professores especializados, que atendiam alunos com necessidades educacionais e seus respectivos professores.

¹⁶⁵ Prof. Orestes Rosolia (1905-1981), substituto do professor Raul Schwinden.

Figura 38: Registro de alunos cegos na saída da Escola Caetano de Campos (1961)

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 16 de abril de 1961

Na imagem, alunos e alunas descem as escadarias do Instituto Caetano de Campos. Um dos alunos cegos está apoiado em outro aluno vidente. O registro pretendia dar visibilidade ao sucesso das Classes Braille e ao fato de que os alunos cegos compartilhavam da mesma oportunidade escolar que os demais alunos videntes.

2.6.2 A criação dos cargos de Técnico e Assistente no Ensino de Cegos

Em 04 de agosto de 1954, o projeto de lei nº 709 de 1954, trazia as considerações do governador do estado, Lucas Nogueira Garcez, sobre a contribuição de Dorina Nowill¹⁶⁶ para o curso de especialização da Escola Caetano de Campos até aquela data. Garcez esclarecia a criação das Classes Braille e a sua intenção de criar cargos para consolidar a colaboração prestada pela professora no campo da recuperação social dos cegos.

O documento apresenta a história da criação do curso e estruturação em 1947, a partir da proposta trazida dos Estados Unidos por Dorina. Essas considerações merecem

¹⁶⁶ O nome Dorina Monteiro Gouvêa adotado após o casamento.

destaque, por corroborar com os encadeamentos apresentados. Segue o trecho introdutório do projeto de lei nº 709 de 1954:

Em 1945, devido ao trabalho desenvolvido, junto aos poderes públicos, por D. Dorina Monteiro de Gouvêa Nowill, aluna cega do Instituto “Caetano de Campos”. Instalou-se ali um curso Especializado em Ensino de Cegos que funcionou em bases experimentais até 1946. Contemplada com uma bolsa de estudos pelos Estados Unidos da América do Norte, aquela professora, já então formada, para lá seguiu, onde fez cursos de especialização em educação de cegos. De volta dos Estados Unidos, reestruturou, em 1947, o Curso de Especialização em Ensino de Cegos. Desde então vem esse curso funcionando com plena eficiência já tendo diplomado cinquenta professores. Assim é que, pela Lei n. 2.287, de 3 de setembro de 1953, foram criadas, nos cursos pré-primário, primário, secundário e de formação profissional em geral, Classes Braille, a serem regidas por professores de certificados de especialização em educação de cegos. O vulto dos trabalhos relacionados com essa especialização que vem sendo realizados, tornaram o Instituto de Educação “Caetano de Campos” verdadeiro órgão de consulta e orientação para todos os interessados no assunto. No intuito de consolidar e melhor planificar essa importante colaboração prestada no campo da recuperação social dos cegos, a direção do “Caetano de Campos” solicitou do Governo a criação dos cargos previstos no projeto em estudo.

O pedido ao Governo do Estado de São Paulo para criação dos cargos de técnico e assistente na educação de cegos foi feito pela diretora do Instituto Caetano de Campos, Carolina Ribeiro. O primeiro cargo beneficiaria principalmente a educadora Dorina Gouvêa Nowill. Quatro meses após a criação do projeto de lei, por meio do Decreto nº 2.863, de 14 de dezembro de 1954, foram regulamentados os cargos de Técnico de Educação de Cegos e Assistente de Educação de Cegos. O parágrafo único do artigo 1º define que esses cargos seriam providos, preferencialmente, por professores normalistas, cegos ou videntes, portadores de certificados de Especialização para o Ensino de Cegos expedido pelo Instituto de Educação “Caetano de Campos”.

No artigo 3º da lei, foi definido também que os ocupantes desses cargos poderiam ser postos a disposição do Instituto de Educação “Caetano de Campos” para a regência de Classes Braille criadas pela Lei nº 287, de 3 de setembro de 1953. Era ressaltado que, no referido Instituto, já exerciam aquelas funções especializadas.

Assim, o primeiro cargo foi oficializado pela professora Dorina e o segundo cargo por Geralda do Amaral, professora especialista formada pelo Instituto em 1950, como mencionado anteriormente.

2.7. O curso de “Educação de Excepcionais” do Instituto Caetano de Campos (1967)

O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos funcionou até o ano de 1966. Após essa data, unificou-se com o curso de “Educação de Excepcionais em 1967”, alterando o seu formato original com duração de um ano, para dois anos, compreendendo assim, a formação de professores para educação de pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual e física. Após dois anos de funcionamento em caráter experimental, o curso denominado Unidade de Educação Especial foi instalado por Decreto para "treinamento e especialização de professores para a educação de excepcionais". Para os professores de pessoas com deficiência visual, foram instaladas duas classes de recursos, com limite de dez alunos por sala. O prédio para as instalações foi cedido pela Prefeitura Municipal de São Paulo¹⁶⁷.

As matérias estabelecidas para o primeiro ano eram: 1) História e Filosofia de Educação Geral e de Excepcionais; 2) Orientação e Metodologia da Educação Renovada, compreendendo o ensino das matérias do programa para o curso primário: a) Matemática, b) Linguagem, c) Estudos Sociais, d) Ciências; 3) Técnicas e Recursos de Educação Primária Renovada, Aplicada aos Normais e Excepcionais: a) Recursos Audiovisuais, b) Psicomotricidade; 4) Técnicas e Recursos Especiais da Educação: a) Braille, b) Fonoaudiologia; 5) Técnicas e Práticas Educativas: a) Artes plásticas e b) Educação Física.

Para o segundo ano, as matérias eram: 1) Anatomia, Fisiologia e Patologia do Globo Ocular; 2) Higiene Visual e Prevenção a Cegueira; 3) Psicologia do Excepcional, Sociologia Educacional; 4) Organização e Administração, Recursos para Educação do Deficiente Visual; 5) Princípios e Processos de Ensino de Deficientes Visuais: a) Ensino Amblíopes, b) Ensino de Cegos; 6) Técnica de Comunicação: a) Preparação e Adaptação do Material e Orientação e Mobilidade; 7) Terapia Ocupacional: a) Pedagogia Terapêutica e b) Música.

Ao comparar parte das matérias apresentadas no novo curso de Educação de Excepcionais que correspondiam com as matérias ministradas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos, vigente de 1948 a 1966, percebe-se que embora apresentassem diferenças em seus títulos, mantinham o padrão inicial do curso. A seguir, a organização das matérias destinadas a educação de pessoas cegas dos anos 1948, 1962 e 1967:

¹⁶⁷ No endereço da Av. Aclimação em São Paulo, em prédio cedido pela prefeitura.

Quadro 9: Comparativo das matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1948-1966) e do curso de Educação de Excepcionais (1967)

Matérias do curso Especialização para o Ensino de Cegos (1948 a 1961)	Matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1962-1966)	Matérias do curso de Educação de Excepcionais a partir de 1967
Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos olhos	Anatomo-Fisiologia; Patologia dos olhos e Prevenção da cegueira;	Anatomia, Fisiologia e Patologia do Globo Ocular,
Efeitos Psicológicos da Cegueira	Efeitos Psicológicos da Cegueira	Psicologia do Excepcional, Sociologia Educacional
Metodologia em Ensino de Cegos	Metodologia Especializada	Orientação e Metodologia da Educação Renovada
Prevenção à cegueira	Neste período a matéria Prevenção à cegueira foi unificada com a matéria de Anatomo-Fisiologia;	Higiene Visual e Prevenção à Cegueira
Braille	Braille;	Técnicas e Recursos Especiais da Educação: a) Braille

Fonte: Atos, decretos e registros escolares do arquivo da Escola Caetano de Campos.

As matérias definidas para o curso de Educação de Excepcionais sofreram alterações nos títulos, mas a proposta idealizada inicialmente pela professora Zuleika foi mantida. Os saberes docentes definidos para a educação de pessoas cegas resistiram à instituição de decretos durante o período de sua vigência, mesmo após a criação de um novo curso, mais abrangente, com a ruptura do curso de especialização. Esses saberes foram apropriados no programa do novo curso compondo as orientações para a educação de cegos.

A partir de 1972, a oferta para especialização para o ensino de cegos passou também a ser feita em nível superior, sob a formação específica no curso de Pedagogia (FONSECA, 1998). A Lei nº 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escolas de nível ginasial (TANURI, 1979, p.14). Com a extinção dos grupos escolares, a escolarização obrigatória passou de quatro para oito anos, alterando a organização do ensino fundamental (primeiro grau). Essa reformulação trouxe mudanças significativas para o ensino normal e para os cursos superiores de formação de professores, como foi o caso das licenciaturas, que precisaram ser agilizadas para que no curto espaço de tempo fosse suprido o número de professores que deveriam assumir diversas áreas do conhecimento no segundo segmento do ensino fundamental. Desapareciam os Institutos de Educação e

a formação de especialistas e professores para o curso normal, passando a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 1979).

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO MATEMÁTICA NO CURSO NORMAL DO INSTITUTO CAETANO DE CAMPOS

Neste capítulo, são apresentadas as orientações para o ensino de matemática dada no curso normal do Instituto Caetano de Campos. O ensino acontecia na disciplina Metodologia do Ensino Primário e a responsável era a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira. É possível perceber apropriações de modelos pedagógicos advindos do movimento da Escola Nova nas prescrições para o ensino de matemática às normalistas. O estudo da trajetória profissional de Zuleika, desde o período em que atuava na Escola Modelo até a sua aposentadoria na cátedra do Instituto, contribuiu para a compreensão da escolha dos métodos de ensino na orientação de futuros professores.

3.1 As diretrizes dadas pela professora Zuleika inspiradas em modelos pedagógicos do movimento da Escola Nova

Ainda estou a vê-la, antes de 1930, na regência de classes primárias na Escola Normal da Praça da República, hoje Instituto de Educação “Caetano de Campos”. Risonha, mas severa, afável sem exageros, ela havia nascido mestrescola, formadora intelectual de homens. Dar personalidade aos alunos, imprimir em sua mente a ideia de autodomínio, com orientação marcante para postos de comando; mostrar-lhes como e porque deviam assumir atitude de chefe. Tudo isso exige larga parcela de cabedais e dons que colocam as mestras em verdadeiro pedestal. Acompanhei-a, dia por dia, nesse labor, na escola primária observando sua honestidade profissional nos seus mínimos detalhes: nas explicações em classe, na correção dos trabalhos de casa, na conduta para com seus alunos. Magnífica mestra: mais que mãe porque não transigindo com a classe. Mais que mestra e imediato em favor da criança. Depois... sempre igual em sua conduta. Nem zangas, nem excesso de estima, nem recuos em sua atenção à classe. Noção perfeita da tarefa didática, na dosagem metódica das obrigações escolares. Tal foi esta professora por largos anos de magistério. (A Gazeta, 09 de janeiro de 1957).

Em janeiro de 1957, a jornalista Chiquinha Rodrigues¹⁶⁸ faz uma homenagem à memória da professora Zuleika de Barros Martins Ferreira. O texto escrito em um tom poético foi noticiado pelo jornal *A Gazeta em 09 de janeiro de 1957*, que dedicou toda a seção à professora. A jornalista descrevia parte da sua personalidade e sua atuação docente no Instituto Caetano de Campos.

¹⁶⁸ Chiquinha Rodrigues (1896-1966) Professora, jornalista e política, natural de Tatuí (SP). Fundou a Bandeira Paulista de Alfabetização. Eleger-se deputada estadual nas eleições suplementares de 1936, posteriormente foi prefeita de Tatuí. Escreveu várias obras na área de educação e foi sócia do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Fonte: IHGSP. Disponível em: <http://ihgsp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Francisca-Pereira-Rodrigues.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

Zuleika esteve por mais de três décadas atuando no magistério paulista. Lecionou em vários níveis de ensino. A realidade educacional brasileira não foi obstáculo para que ela buscasse a inovação da educação de seu tempo. Almejava ir além do que os métodos tradicionais poderiam proporcionar ao aluno, procurava novidades educacionais que atingissem resultados no ensino e ajustasse a real necessidade da criança. Valendo-se do lugar alcançado no Instituto Caetano de Campos, a cátedra de Metodologia do Ensino Primário, orientou à sua maneira a prática docente de futuros professores primários, especialistas e veteranos que procuraram cursos de aperfeiçoamento didático no Instituto.

Figura 39: Zuleika de Barros Martins Ferreira

Fonte: AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Sua especialidade era o ensino de matemática, disciplina eleita para a escrita de um manual pedagógico publicado em 1929¹⁶⁹. Apropriou-se de modelos pedagógicos advindos do movimento da Escola Nova, defendendo o ensino ativo. Ao propor novos métodos de ensino nos cursos de formação de professores em que lecionou, pretendia

¹⁶⁹ O referido manual foi escrito em parceria com Bertha Vilaça Braga para o ensino de aritmética intitulado “É preciso calcular”.

compartilhar as novidades educacionais que experienciava em seu dia a dia, em suas palavras, “o que havia aprendido com seus mestres e seus livros no início de sua carreira” (BRAGA; FERREIRA, 1929).

De acordo com as fontes examinadas, o envolvimento da professora Zuleika com o movimento escolanovista iniciou na década de 1920. Os jornais da época anunciavam a chegada da renovação do ensino no país e a educadora era apontada como uma das pioneiras na aplicação de modelos pedagógicos provenientes do movimento da Escola Nova em São Paulo. No jornal Diário Nacional-SP (27 de novembro de 1931, p.5), por exemplo, era noticiado que ela havia apresentado os resultados de suas experiências em conferências na capital paulista. De acordo com a fonte, a educadora teria sido a primeira professora a experimentar tais métodos no curso primário da rede pública em São Paulo (IBIDEM).

Nesta publicação, foram apresentados os resultados obtidos a partir das experiências com a aplicação dos métodos preconizados pelo ideário pedagógico da Escola Nova no “grupo escolar Caetano de Campos” em 1929, conforme o recorte do jornal:

Figura 40: Palestra proferida pela professora Zuleika no salão nobre da Cúria Metropolitana (1929)

Fonte: Diário Nacional: A Democracia em Marcha (SP) de 27 de novembro de 1931, p.5 - Hemeroteca Digital Brasileira

Segue a transcrição da notícia:

No salão nobre da Cúria Metropolitana, d. Zuleika Martins Ferreira iniciou anteontem uma série de interessantes exposições das experiências realizadas na Escola Modelo Caetano de Campos sobre a escola nova. A distinta senhora é uma das professoras paulistas que primeiramente se dedicou ao estudo dos métodos da pedagogia moderna que, com tanto sucesso, foram adotados em vários países da Europa e do Novo Mundo. Foi em 1928 que d. Zuleika Ferreira iniciou a aplicação. Os resultados que obteve e que presentemente está relatando minuciosamente a uma seleta assistência de professoras que diariamente vão ouvir a conferencista. Ontem, às 17:30 horas, realizou-se a sua segunda palestra ante um auditório numeroso. A conferencista relatou, dia a dia, os resultados que obteve na Escola Caetano de Campos, no período de 1929, quando, portanto, os métodos da escola nova ainda não tinham sido adotados em S. Paulo, a não ser no Jardim da Infância, por d. Alice Meireles Reis e por alguns colégios particulares. A oradora narrou as dificuldades encontradas e os obstáculos que tivera que remover, limitando-se a relatar sucintamente os fatos, deixando as conclusões e críticas a cargo da assistência. A seu ver, porém, os ensaios realizados tinham sido os mais promissores havendo dado os melhores resultados no 3º e 4º ano do curso primário da Escola Caetano de Campos (Diário Nacional - SP, 27 de novembro de 1931, p.5).

A notícia apresentava o pioneirismo da professora Zuleika ao experienciar métodos de ensino escolanovistas no curso primário paulista da rede pública. Era associada da Liga do Professorado Católico, fundação em que posteriormente ministrou cursos de aperfeiçoamento docente¹⁷⁰, fato que justificaria a realização dessas conferências no salão nobre da Cúria Metropolitana.

Nas conferências eram apresentadas as experiências e os resultados obtidos desde 1928 na Escola Modelo Caetano de Campos, a respeito da aplicação de métodos de ensino inovadores para a época. De acordo com a fonte, os métodos ainda não haviam sido adotados em escola pública no Estado de São Paulo, apenas no Jardim de Infância, pela professora Alice Meireles Reis, e em colégios particulares. A procura pelas novidades educacionais fizeram que os professores lotassem o auditório nos dias de conferência, demonstrando o interesse coletivo pelo tema apresentado pela palestrante.

Em outro trecho da homenagem prestada à professora Zuleika, Chiquinha Rodrigues descreve como havia ocorrido “a experimentação da Escola Nova” em uma classe de 4º ano primário na Escola da Praça, como segue:

Dirigia a Caetano de Campos o notável mestre Gomes Cardim pai do atual superintendente do referido educandário, componentes de uma grande família de educadores. Zuleika está em sua classe. Vai experimentar a Escola Nova. Nós os pais de seus alunos, só mais tarde soubemos que se procedia a um ensaio, a uma verificação, no terreno educacional, e com os nossos filhos. Mas, Zuleika estava no leme. Ela não fracassaria, na certa. E ficamos em observação,

¹⁷⁰ Entre os sócios fundadores da Liga das Professoras Católica de São Paulo estavam os professores D. Carolina Ribeiro e João Lourenço Rodrigues (1892-1982) (PINHEIRO, 2008)

em atitude de alerta. O que, porém, todos logo percebemos foi o invulgar interesse com que os meninos desempenhavam suas funções, acontecimento até então invulgar na escola paulista. Houve extraordinário desejo de estudar, de aprender. Os nossos filhos entravam deliberadamente pela adolescência intelectual, eles que beiravam os dez anos apenas. Em torno da classe de Zuleika mais de quarenta pares de pais, acompanhando comovidos o desabrochar vigoroso de tantas inteligências. Em classe o autocontrole das crianças que dirigiam os trabalhos, como consequência lisonjeira dos ensinamentos recebidos da mestra (A Gazeta, 09 de janeiro de 1957).

Chiquinha Rodrigues acompanhou o trabalho da professora Zuleika no Instituto Caetano de Campos. Apontava as qualidades da professora durante os anos de magistério e contava sua experiência ao aplicar os métodos de ensino escolanovistas no final da década de 1920, período em que eram impulsionados no país. Em seu relato, era evidenciada a apreensão dos familiares a respeito dos novos métodos por ela aplicados, por ser uma experiência incomum na escola, mas reconheciam o profissionalismo da professora, apoiando-a em suas ações. Apresentava a novidade, ao descrever a ação dos alunos de dirigirem as atividades em sala de aula sob sua orientação. Nos novos moldes de ensino apresentados, o aluno passava de ouvinte inerte para sujeito ativo e personagem central no seu processo de aprendizagem. Considerado um método de ensino ativo, o aluno aprendia pela sua ação e o professor apenas conduzia as atividades por ele realizadas.

Figura 41: Professora Zuleika de Barros Martins Ferreira no final da década de 1950

Fonte: Registro fotográfico retirado no convite de missa de sétimo dia realizada em 1956.

Rodrigues afirmava que as experiências escolanovistas iniciadas por Zuleika estavam sob a orientação do professor Lourenço Filho, um dos principais difusores deste movimento no país. Nesse período, ele estava à frente da cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal na Praça da República, cargo que exerceu até 1930. Além das aulas, exercia atividades no Laboratório de Psicologia Experimental. Em 1929, ministrou um curso de lições denominado “A Escola Nova”, no próprio Instituto, que no ano seguinte, tornou-se seu livro capital, intitulado “Introdução ao estudo da Escola Nova”. De acordo com Carvalho (2002), Lourenço Filho, em cartas ao diretor da Escola Normal do Ceará, aconselhava que adotassem o método idealizado por Decroly. Na bibliografia apresentada neste livro capital constam estudos de autores consagrados, entre eles: o próprio Decroly, Claparède, Dewey, Ferrière, Thorndike, considerados expoentes da mesma corrente, que embora apresentassem diferenças em suas orientações para a educação, compartilhavam o ideal de romper com o verbalismo centrado no professor para uma proposta de ensino ativa, com foco na realidade vivida pelo aluno. Lourenço Filho estava imerso nessas ideias.

A professora Zuleika se inspirou em modelos pedagógicos escolanovistas e em sua trajetória docente as propagou no curso normal na Escola Caetano de Campos. Formou cerca de dois mil professores, o que tornou sua história merecedora de atenção pela singularidade da proposta pedagógica defendida e pelas contribuições para o ensino de matemática. Fez circular modelos pedagógicos advindos deste movimento, principalmente para o ensino de matemática

O método globalizado, orientado para a prática de ensino, era proposto desde o início de sua carreira nas aulas ministradas nos cursos de formação de professores no Instituto Caetano de Campos até o ano de sua aposentadoria, em 1955¹⁷¹.

3.2 A matemática no método Centro de Interesse

Como já apresentado, Lourenço Filho ajudou a difundir no Brasil os modelos pedagógicos que circulavam em países da Europa e Estados Unidos por meio de seus escritos, traduções de livros, citações diretas, cursos e palestras. A professora Zuleika, em proximidade com o autor, se apropriou dos modelos pedagógicos difundidos por ele,

¹⁷¹ Após a saída da professora Zuleika da cadeira de Metodologia do Ensino Primário, na Escola Caetano de Campos, a professora Maria Helena Prestes Barra substituiu na função de catedrática, na década de 1950 (PARRÉ, 2013).

compartilhando-os no curso de formação de professores e nos cursos em que lecionou durante sua carreira no Instituto Caetano de Campos.

As apropriações de modelos pedagógicos inovadores podem ser percebidas no manual pedagógico publicado em 1929, intitulado “É preciso calcular”, escrito por Zuleika em parceria com a professora Bertha Villaça Braga¹⁷². O manual é fruto das experiências vivenciadas na “Escola Modelo” da Caetano de Campos para o ensino de matemática. As autoras organizaram e publicaram os planos de aula por elas aplicados. Pretendiam fazer circular as ideias renovadoras para o ensino da disciplina entre os professores acerca das novidades que já haviam experimentado em sala de aula. Consideraram os estudos de Lourenço Filho e dos autores que o inspiraram como Édouard Claparède, Decroly, entre outros¹⁷³ defensores do movimento da Escola Nova. Os planos de ensino apresentados no manual de Braga e Ferreira (1929) seguiam a proposta do método Centro de Interesse conforme os estudos de Decroly. De acordo com a referência citada pelas autoras, a teoria havia sido consultada no livro *O método Decroly*, escrito por Hamaíde (1927). Esta autora, contemporânea ao educador belga, trabalhou na escola *L'Ermitage*, fundada em 1907, em Bruxelas. A escola, que se tornou célebre em toda a Europa, serviu de espaço de experimentação. Decroly estabeleceu conexões com diversos educadores, entre eles o norte-americano John Dewey (1859-1952). É importante ressaltar que os estudos de Decroly foram apresentados pela primeira vez, no congresso em *Calais* na França, mesmo evento em que foi criada a *New Education Fellowship*¹⁷⁴ (NEF), organização que propagava o movimento da Escola Nova pelo mundo (IBIDEM, p.9). Decroly, Amelie Hamaíde, Claparède entre outros nomes, eram afiliados às seções francófonas da NEF. (VIDAL; RABELLO, 2019).

Há de se considerar também que as referências bibliográficas de autores vinculados a NEF e ao *Teachers College* haviam sido incluídas no curso de formação de professores do Instituto de Educação de São Paulo desde a década de 1930, fazendo circular esses modelos (IBIDEM), sendo a mesma base pedagógica propagada pela professora Zuleika ao longo de sua carreira como catedrática no Instituto.

¹⁷² Era professora adjunta na Escola-modelo Caetano de Campos.

¹⁷³ Na bibliografia, os títulos destacados são: livro *A escola e a psicologia experimental* de Claparède, que havia sido traduzido por Lourenço Filho; *Como se enseña la arithmetica y la geometria* de Margarita Comas, *A escola renovada* de Lourenço Filho; *La méthode Decroly* de Amélie Hamaíde; *Psicologia Experimental* de Henri Pieron; *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* de Decroly e Mlle Monchamp; *Hacia la escuela renovada* de Decroly y Gerard Boon; mais 16 outros títulos nacionais e internacionais.

¹⁷⁴ Também conhecida como *Ligue Internationale Pour L'éducation Nouvelle*.

O conceito de interesse era fundamental no pensamento de Decroly. Para ele, a necessidade gerava o interesse e só este poderia levar ao conhecimento. Esse conceito foi discutido nos estudos de John Dewey, na obra *Interest and effort in education*. Considerava que apenas o interesse genuíno da criança por alguma coisa a levaria ao empenho, ao esforço de refletir para buscar soluções sobre questões que ainda não sabia ou buscaria informações para suas perguntas, seus temas de investigação, chegando ao conhecimento (KISHIMOTO; 2014, p.22). Decroly apropriou-se das ideias de Dewey e as aplicou em *L'Ermitage*. O autor belga também considerou as ideias sobre a natureza intrínseca do ser humano preconizadas por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Decroly atribuía às necessidades básicas a determinação da vida intelectual, definindo a ação de comer, abrigar-se, defender-se e produzir, como as quatro principais necessidades humanas.

A circulação desse método no cenário educacional brasileiro se tornou motivo de discussão entre o professorado que resistia à sua aplicação no ensino de matemática (VALENTE, 2019). Surgiam diversas questões a respeito de sua eficiência no ensino. Diante dessas constatações, indagamos: como ensinar a matemática a partir de um plano globalizado? Seria possível um único tema, como sugerido para o centro de interesse, atender todas as matérias previstas nos programas de ensino e os conteúdos aritméticos considerados essenciais para o curso primário?

A resistência ao método se dava pela necessidade de agrupar à volta de um mesmo assunto de estudo, um conjunto de noções a aprender. Deveria assim, globalizar o ensino em uma unidade de trabalho¹⁷⁵. A depender da escolha do tema para o Centro de Interesse, muitos não acreditavam que o ensino da matemática pudesse ser eficiente, por não permitir abordar todos os conteúdos necessários previstos no programa de ensino escolar. Por esse motivo, Braga e Ferreira (1929) propuseram o ensino da disciplina de modo diferente ao veiculado na época. A proposta apresentada era para que os próprios conteúdos matemáticos previstos nos programas se tornassem temas para os Centros de Interesse. Assim, temendo a rejeição das ideias, as autoras apresentaram, de modo tático, o manual como uma coletânea de “novos exercícios para o magistério” e resultado de experiências aplicadas no terceiro ano do curso primário. A “arte de dar o golpe no campo do outro” (Certeau, 2001b, p.103) era justamente convencer os professores leitores que, para aplicar cada série de exercícios deveriam guiar-se pelo plano de aula que os precedia.

¹⁷⁵ É o termo similar a plano de aula globalizado.

Mas a astúcia das autoras estava na elaboração desses planos, que foram estruturados em Centros de Interesse, até então, rebatidos pelos professores para o ensino de matemática. A forma como as autoras propuseram unidades de trabalho partindo de temas da matemática para o ensino das demais habilidades esperadas nas outras matérias do currículo escolar inovava o modo como o ensino era proposto no período.

É importante considerar que o manual de Braga e Ferreira (1929) teve uma tiragem de dois mil exemplares, e com aspecto editorial de uma produção amadora, não teve circulação nacional, quiçá paulista. Mas a professora Zuleika, ao seguir carreira no Instituto Caetano de Campos, como catedrática de Metodologia do Ensino Primário apoiou-se nas mesmas bases idealizadas no manual para orientar os futuros professores primários que realizaram aperfeiçoamento docente e especialização para o ensino de cegos no Instituto.

A proposta pedagógica idealizada pelas autoras para o ensino de aritmética, inspirada nos estudos de Decroly, será apresentada no item a seguir.

3.3. As orientações do manual de Braga e Ferreira (1929)

Para o primeiro plano de aula apresentado, as autoras Braga e Ferreira (1929) escolheram como tema “Numeração” para o Centro de Interesse, como segue:

Figura 42: Partes do plano de aula retirado do manual da professora Zuleika – Tema Numeração

Fonte: (BRAGA; FERREIRA, 1929, p.12-13) AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Figura 43: Continuação da parte do plano de aula retirado do manual da professora Zuleika - Tema Numeração

Fonte: (BRAGA; FERREIRA, 1929, p.14) =AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Segue a transcrição das partes do plano de aula do manual apresentadas nas Figuras 42 e 43, para facilitar a leitura e compreensão das orientações:

1: **Material:** cartões, varetas, tornos, botões, cubinhos, quadradinhos, algarismos recortados em papel cartão. **Observação:** necessidade da numeração como fator importante para a vida; números infinitos; dificuldade de representar cada um per si por symbolos e palavras especiaes; necessidade de um systema de numeração; simplicidade e vantagens do actual. Fim da numeração. **Expressão: falada** - nomes dos algarismos, formação dos números (terminações), ordens, leitura de números... **escrita:** espécies de algarismos; colocação em ordens para formação dos números; papel dos zeros à direita; à esquerda, intercalados. **Associação:** origem da numeração, maneira usada pelos índios e primitivos povos para contar e formar ordens; evolução; berços dos melhores systemas; razão da escolha do actual; suas vantagens. **Expressão concreta:** contribuição de cada aluno para a objetividade do ensino; **Desenho:** Reproduzir em vários quadros a explicação das lições para a formação dos números, feita em classe. Ocasões em que utiliza da numeração fora da escola. **Moral:** O menino estudioso conta sempre seus objetos, sua roupa; O menino estudioso será na vida um algarismo significativo, o vadio não passará de um zero há esquerda para lhe dar valor; Do mesmo modo que, de unidade a unidade, formamos grandes números, com pequeninos esforços feitos diariamente, chegaremos a grandes resultados, obteremos grandes victorias. **Linguagem:** Reprodução de historietas: - “o um e o dois”, emprego de cem e sem. Palavras derivadas de dez, cem, mil, etc. Números ordinaes. **Observação:** Conseguimos obter dos alunos interessantes aparelhos para a Numeração idealizados e feitos por eles próprios. Pedindo a cada um que expresse á classe a maneira de utilizá-los, aquilatámos da efficiencia do trabalho manual como auxiliar do ensino. (BRAGA; FERREIRA, 1929, p.12-14 *grifo nosso*).

Nas figuras (42 e 43), observa-se a proposta para o ensino de “Numeração” a partir do método Centro de Interesse. Primeiramente, as autoras apresentaram os materiais que deveriam ser usados nas atividades realizadas pelos alunos, considerando-os essenciais para a “objetivação do ensino”, semelhante à proposta original idealizada por Decroly, que indicava trabalhos manuais aos alunos no intuito de se expressarem de modo concreto.

Na fase denominada *Observação*, as autoras recomendaram os conteúdos matemáticos correspondentes ao tema eleito para o Centro de Interesse. Os temas poderiam ser explorados nos exercícios de observação de materiais ou em fenômenos reais, relacionando os novos conhecimentos aos conhecimentos trazidos da sua própria vida infantil. As questões que surgissem ao realizarem os exercícios, seriam o ponto inicial do processo de aprendizagem, uma vez que os questionamentos forneciam os dados que originariam problemas aritméticos.

Na fase *Associação*, Braga e Ferreira (1929) apresentaram temas no domínio da aritmética que poderiam ser associados às atividades de observação. Em determinadas ocasiões, seria necessário relacionar os exercícios aos centros “ocasionais”, isto é, aproveitando os eventos que surgissem a cada momento, em situações cotidianas do interesse do aluno. Na ideia apresentada por Hamaíde (1927) o professor lançava mão

dos centros ocasionais quando os alunos conseguissem resolver as atividades planejadas para aula facilmente.

A moral (figura 42) estava diretamente ligada às atividades das fases de Observação e Associação. De acordo com Hamaíde (1927), para levar a criança a associar os conhecimentos prévios aos adquiridos com novas observações, o professor deveria aproximar a personalidade e a vida do aluno às noções adquiridas, fazendo-o tirar conclusões de ordem intelectual e moral. Assim, as lições de observação eram consideradas também importantes sob o ponto de vista social e moral, “pois delas decorriam para a criança a noção de quanto devia a seus semelhantes, expressando naturalmente a ideia de solidariedade”. Tais lições tinham ainda a finalidade de ensinar a criança o “determinismo das coisas” (IBIDEM).

Braga e Ferreira (1929) subdividiram a fase *Expressão* nas formas *falada, escrita e concreta*, sugerindo algumas possibilidades dos alunos se expressarem, destacando a prática de trabalhos manuais. Outra forma de expressão concreta sugerida ao professor nas aulas para atender essa fase era o desenho.

Por meio de materiais, como os sugeridos por Braga e Ferreira (1929) - cartões, varetas, tornos, botões, cubinhos, quadradinhos, algarismos recortados em papel cartão, o aluno poderia se expressar por meio de trabalhos manuais, compartilhando com a classe o novo conhecimento adquirido nas atividades de observação e de associação. As autoras apresentaram em seu manual a proposta de uma unidade de trabalho, isto é, plano de aula nos moldes idealizados por Decroly, como observado nos estudos e discursos de prática idealizados para a escola *L'Ermitage* em Bruxelas. Este modelo de plano de aula apresentado no manual, pode ser encontrado no livro “O método Decroly”¹⁷⁶, escrito por Hamaíde (1927, p. 17-18). No livro, as unidades de trabalho eram divididas de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas na criança: *Observação; Associação: no tempo, no espaço; Expressão concreta: modelagem, recorte, trabalhos manuais, desenho; Expressão abstrata: leitura, conversa, escrita, ortografia, trabalho espontâneo*.

Hamaíde (1927) apresentava uma grade para organização das aulas a partir de um tema escolhido para o Centro de Interesse, conforme o modelo:

¹⁷⁶ Este livro compilou as ideias de Decroly sob o aval do Instituto Jean Jacques Rousseau e a legitimação de Eduard Claparède, amigo pessoal de Decroly, conforme as afirmações apresentadas no prefácio desta obra (HAMAÍDE, 1927).

Quadro 10: Modelo para organização de plano de aula globalizada de acordo com o método Centro de Interesse (Hamaíde, 1927)

Habilidades	Noção	Apresentação/ Processo	Visitas	Atividade do aluno		Exercícios
				na escola	em casa	
Observação						
Determinismo						
Tecnologia						
Expressão falada						
Medição						
Associação						
Associação de tempo						
Associação de espaço						
Desenho						
Moral						
Ginástica						
Expressão Concreta						
Leitura						

Fonte: Hamaíde (1927, p.38) – O método Decroly.

No modelo (quadro 10) acima, o professor deveria organizar interdisciplinarmente o ensino por habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, a partir do tema eleito para o Centro de interesse. Algumas habilidades não estavam em todos os modelos de unidades de trabalho apresentados no manual de Hamaíde (1927), como por exemplo a Ginástica e a Tecnologia. Mas as demais habilidades eram padrão em todos os planos, sendo semelhantes à unidade de trabalho apresentada em Braga e Ferreira (1927).

Ao consultar documentos escolares¹⁷⁷ do curso normal do Instituto Caetano de Campos foram localizadas avaliações¹⁷⁸ para a matéria Metodologia do Ensino Primário

¹⁷⁷ Arquivo da Escola Caetano de Campos.

¹⁷⁸ Nas discussões trazidas por Parré (2013) que analisou um conjunto de avaliações finais desta disciplina, identificou que a matemática se fez presente por um único problema, que sempre se vinculava a uma finalidade maior, constituir um plano de aula globalizada e que evocasse a realidade, isto é, nos moldes do método Centro de Interesse. As apropriações realizadas, no que diz respeito ao ensino de matemática na escola normal Caetano de Campos, resultaram em práticas originais e que conquistaram estabilidade ao longo de uma década em que essa disciplina ostentou parte de um conjunto de saberes desenvolvido em Metodologia e Prática do Ensino Primário.

que seguíam o padrão estrutural e por habilidades semelhantes aos propostos por Hamaíde (1927) e Braga e Ferreira (1929). A avaliação da normalista Maria Oseas Lara¹⁷⁹ é um exemplo, como segue:

Figura 44: Plano de aula elaborado para avaliação de Metodologia do Ensino Primário—Tema sorteado: Por que o navio não afunda (1944)

Unidade de Trabalho									
Problema	Observação: um fato, desenho, pergunta	Cálculo	Geografia	História	Ciências físicas e naturais	Higiene-moral	Expressão	Desenho	Trabalho manual
Porque o navio não afunda?			Portos				qualificação		
Quais as causas das afundadas?		densidade do navio	região naval				completa descrição da sentença: forma de escrita		
Material	realidade (modelo na e fora)	densidade e proporcionalidade	clima	navio no espaço e no tempo	materiais, ferro, metais		ordenação		construção
As razões da forma do navio	forma, tamanho (gravidade)	distância da carga	rotas marítimas	quebraqueamento		linguagem, assessoria, equipamento, desenho, feição			modelagem com massa
Porque na necessidade de ar	distância da carga	densidade de ar	Equador		densidade para o ar	densidade com tanto de ar			desenho de resumo e elaboração
Deslocamento e pressão da água	realidade (experiência)	força, movimento, torções	profundidade de mar		pressão e força da água (experiência)				desenho de resumo e elaboração
Antes de gravidade	velocidade do navio, parte mais alta	altura, distância	potência de atração da terra, no momento	descoberta, apelo, nação	densidade, nação com experiência				
Força	carga + peso do navio, movimento que a água	torções, quilos		medida - quilos	balança				
Linhas de flexão	altura da linha no casco (densidade)	largura, altura e comprimento		seu movimento, no livro					desenho de resumo e elaboração
Para que serve			limites de interesse	então se, onde, como, quando					desenho de resumo e elaboração

Fonte: Avaliação de Metodologia do Ensino Primário - AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP¹⁸⁰.

A unidade de trabalho foi construída em uma folha pautada, com divisões em linhas verticais. No topo foi intitulada por “Unidade de Trabalho”, indicando se tratar de um plano de aula globalizado. Na segunda linha foram elencadas as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno: problemas, observação, cálculo, leitura, geografia, história, ciências físicas, linguagem, geometria, ciências naturais, desenho, moral, higiene, expressão, desenho, trabalho manual. O tema sorteado era “Por que o navio não afunda?”.

¹⁷⁹ A aluna pertencia ao terceiro ano da turma B. O plano de aula foi elaborado em 27 de novembro de 1944. Fonte: Avaliação de metodologia do Ensino Primário. AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP. Arquivos de plano de aula da dissertação de Parré (2013) com referência 1944PACCd. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104969>. Acesso em: 30 out. 2020.

¹⁸⁰ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104969>. Acesso em: 30 out. 2020.

As habilidades eram similares às disponibilizadas no manual de Braga e Ferreira (1929)¹⁸¹ (figura 42 e 43). Seguiu as fases *Observação*, *Associação* e *Expressão*. A fase *Associação*, que parece ter sido omitida no plano, está compartilhada nas orientações dadas na fase *Observação* e nos questionamentos realizados no item *Problemas*. A orientação para que a observação iniciasse de um objeto confeccionado em madeira ou ferro e a experiência tinha a finalidade de promover associações com outros conhecimentos prévios.

Ao preparar o plano de aula globalizado para serem avaliadas pela matéria Metodologia do Ensino Primário, as normalistas indicavam temas de interesse similares ao tema principal, para atender o ensino de cálculo. Tal prática indica que esta seria a orientação recebida nas aulas de Metodologia do curso normal. Os temas escolhidos para se conectar à temática central da unidade de trabalho eram chamados de subcentros de interesse. A escolha abria um leque de possibilidades para ensinar conteúdos matemáticos sem engessar o ensino ao redor do tema principal sorteado.

Na unidade de trabalho para o ensino de matemática foi proposto o cálculo das dimensões de um navio e distribuição de carga. Os exercícios propostos ensinavam quantidade e proporção, densidade do ar, força, propulsão, tonelagem, altura, distância, tonelagem quilo, largura, altura e comprimento. Deveriam ser realizados a partir de experiências reais. O material sugerido para a realização das atividades no item “Problema” era madeira, ferro, gravuras e desenhos. A avaliação seguia os moldes estabelecidos pela catedrática. Há indícios de apropriações dos modelos pedagógicos apresentados em Hamaíde (1927) e em Braga e Ferreira (1929) na avaliação de Maria Oseas, contemplando tanto o modelo estrutural, quanto as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos inspiradas em Decroly.

Para comparação, uma das propostas de prática apresentadas por Hamaíde (1927) foi selecionada dentre os exemplos disponibilizados pela autora, como sugestão de aplicação. Tais sugestões já haviam sido testadas nas aulas em *L'Ermitage*. Na proposta de plano de aula, apresentada a seguir, o tema eleito para o Centro de Interesse era “Meios de Transporte”. Nesse plano, as habilidades foram delineadas de acordo com o tema proposto. Não foram usadas todas as habilidades elencadas no quadro 10, pois o professor

¹⁸¹ A dissertação de mestrado de Parré (2013) contribuiu com esta tese por apresentar as práticas de ensino identificadas nas fontes analisadas para o ensino de matemática às normalistas na década de 1940, na matéria de Metodologia do Ensino Primário. A análise destas práticas tornou-se relevante pelo motivo de 1945 acontecerem as primeiras ações que originaram o curso de Especialização para o Ensino de Cegos, em uma turma de terceiro ano do curso normal na Escola Caetano de Campos. O cotejar das fontes identificou ser semelhante o método de ensino das avaliações feitas pelas normalistas e as instruções dadas no manual de Braga e Ferreira (1929). Assim, as práticas de ensino reveladas nestas avaliações apontam os indícios de que foram apropriados na orientação matemática para o ensino de cegos.

possuía autonomia para eleger quais habilidades seriam desenvolvidas em cada plano de aula, a partir da definição do tema de Centro de Interesse e sem a necessidade de forçar uma integralização com o tema, apenas para atender o modo globalizado. Para melhor entendimento da análise, segue a proposta sugerida por Hamaíde (1927):

Quadro 11: Plano de aula – Tema: Meios de transporte (Hamaíde, 1927)

Observação	Como a criança se transporta. Como eu transporto a criança. – Como as coisas são transportadas. Meios de transporte para o homem, animais, objetos. Meios de transportes operados pelo homem, animal. Eletricidade, vapor. Como os próprios animais se transportam.
Medição	Sem rodas, uma roda, duas rodas, três, quatro, mais de veículos de quatro rodas. Veículos onde se pode colocar uma pessoa, duas pessoas, poucas pessoas, muitas pessoas número de carros para um bonde, trem. Número de portas, janelas, bancos. cálculo de velocidade. --- tempo economizado. O veículo mais longo, o mais curto, o mais alto, o menos alto (comparado com a criança), o que pode ir mais rápido, o mais lento, distâncias pequenas, distâncias grandes (escadas). Qual o mais comum, o mais raro
Determinismo	Utilidade do meio de transporte: evita o cansaço, permite mais velocidade, protege contra as intempéries, transporta muitas pessoas. Determinismo de construção. Carro para caminhões, para velocidade, para ambos. Finalidade das molas. Onde colocá-los. - Por quê? Porque as rodas grandes, as pequenas, as finas, as rodas grossas, as rodas de ferro, as rodas de madeira.
Associação	os vários carros de passageiros. - Carros. - Bondes e trens. – Barco. - Aerostats. – Veículos para mercadorias. Partes do carro. - Material usado. - Rotas adequadas ao meio de transporte
Associação no espaço	Meio de transporte no campo, em terra, no subsolo, na água, no ar, longe daqui. Em Bruxelas, onde você vê mais atrações turísticas? Onde tem garagem? – A garagem do bonde? - A estação de trem? – O galpão? --- Hangars? Rotas de bonde.
Associação ao longo do tempo	1. Tempo gasto para fazer diferentes viagens. 2. É hora de fazer um carro, um bonde. 3. Quanto tempo dura um carro. 4. Tempo entre certos eventos em sua vida e o momento presente.
Expressão abstrata	Vocabulário: o que o carro está vestindo, o veículo. - Qualidades e defeitos. - Derivados – expressões usuais. - Nomes dos motoristas. Ortografia: exercício visual diário. gramática. - Feminino de Adjetivos. – Jogos
Expressão concreta.	Desenho: diferentes veículos: a) cenas combinadas; b) inventado para crianças; c) memórias. Trabalho manual: construção de meios de transporte.
Moral.	Cuidados a serem tomados na rua. – Atenção para ser levado no bonde. – Preferência para caminhar. Precauções tomadas para evitar acidentes. Onde existe perigo. – como fazer com seu irmão mais novo e sua irmã mais nova?

Fonte: livro “O método Decroly” (1927) de Amelie Hamaíde

O tema de Centro de Interesse era Meios de Transporte. Comparando o plano disponibilizado no quadro 11 com o modelo do quadro 10, percebe-se que as habilidades Ginástica e Tecnologia não foram incluídas, indicando que se tratava de uma escolha para

cada unidade de trabalho, considerando o tema. Hamaíde (1927) sugeria unidades de trabalho experienciadas na escola de Decroly. Eram organizadas de maneira diferentes, mas mantinham as habilidades base: Observação, Medição, Determinismo, Associação no espaço, Associação no tempo, Expressão abstrata, Expressão concreta e Moral.

Na habilidade “Observação” proposta no plano do quadro 11 era sugerido que as atividades a partir do tema Meios de Transportes estivessem relacionadas com cotidiano vivenciado pelos alunos. A sugestão contemplava, por exemplo, observar os fenômenos ocorridos em meios de transporte para a criança, para animais, entre outros. É possível perceber que o planejamento de Hamaíde (1927) considerou o olhar da criança e situações que poderiam ser vislumbradas em sua vida infantil.

Na habilidade “Medição”, a proposta era comparar situações que possivelmente as crianças haviam observado no seu cotidiano de acordo com os exemplos citados: a variedade de veículos de transportes e situações que surgiam de diferentes maneiras. Ao comparar as adequações das vias no plano do quadro 11, surgia um subcentro de interesse, isto é, o tema Meios de Transporte suscitou outros assuntos que poderiam ser incluídos, como as vias por onde transitam os meios de transporte. A flexibilidade presente nos planos de aula em abordar temas similares ao Centro de Interesse era denominada de subcentro.

A habilidade denominada “Determinismo” pretendia ampliar a visão dos alunos acerca dos meios de transportes como, por exemplo, notar que havia carros diferentes para as pessoas; qual material poderia ser usado para fabricar as peças dos carros ou até mesmo chamar a atenção a respeito de rotas adequadas para cada meio de transporte.

A habilidade “Associação no Espaço” provocava o aluno a relacionar os meios de transporte a situações geográficas do país, sugerindo associá-las com assuntos locais (centros ocasionais). A habilidade de “Associação no tempo” pretendia relacionar os temas a situações históricas de eventos ocorridos na vida infantil do aluno com o momento atual vivido por eles.

Em “Expressão abstrata”, eram propostas atividades de expressão falada e escrita, por meio de vocabulário e da gramática associada ao tema de interesse. Na “Expressão concreta” era sugerido o desenho e a realização de trabalhos manuais. A habilidade “Moral” estava inserida no contexto das atividades como por exemplo: ter atenção ao atravessar a rua, ao pegar o ônibus e assim prevenir acidentes (quadro 11).

Desse modo, com os subcentros, surgiam novos temas que poderiam desenvolver habilidades sem engessar o ensino com um único tema, para que outras, que não haviam sido contempladas no plano, pudessem ser ensinadas.

É importante ressaltar que Decroly defendia o planejamento prévio do ensino, sendo o meio possível para o professor traçar um plano aproximado de questões a serem suscitadas, para que instigasse o aluno e provocasse o interesse por um tema. O professor deveria preparar os exercícios e organizar seu trabalho, sem descartar a presença de eventos esporádicos que pudessem despertar outros interesses das crianças no decorrer das aulas.

O modo como Braga e Ferreira (1929) apresentaram sua proposta em unidades de trabalho para o ensino de matemática demonstrava que era possível propor uma aula globalizada sem enrijecer o ensino em torno do tema eleito para o Centro de Interesse. As autoras queriam demonstrar que era possível flexibilizar a escolha de temas e subtemas ao ensinar conteúdos matemáticos.

3.3.1 Os exercícios para Numeração e o treino por meio de jogos educativos

Os exercícios sugeridos por Braga e Ferreira (1929) no plano de aula Numeração (figuras 42 e 43) foram intitulados “formação de problemas”. Planejados para o início das atividades, deveriam ser apresentados na fase de Observação. A orientação era para que cada aluno, de posse de seu próprio exemplar do livro e dos materiais, realizasse os exercícios sem necessariamente copiá-los em seu caderno, apenas acompanhando as orientações do professor. O docente iniciaria levantando questionamentos ou situações problemas que poderiam ser resolvidas a partir da manipulação do material disponibilizado ao aluno. A partir de estratégias pessoais, os alunos deveriam resolver as questões. As respostas poderiam ser dadas oralmente (maneira falada), de maneira escrita ou de modo concreto (desenho e trabalhos manuais). Nos primeiros exercícios do plano de aula com tema Numeração, Braga e Ferreira (1929) sugeriram os seguintes questionamentos:

1 – Representando um cartão de visita uma unidade, um pacote de 10 cartões que nome tem? 2 – Colocando 10 pacotes, de uma dezena cada um, em uma caixa, que nome terá essa unidade? 3 – Dispondo de 10 caixinhas destas em uma gaveta, como chamaremos a esse número de cartões? 4 – De que maneira vêm argumentando essas quantidades? 5 – Como escreveremos duas dezenas, três centenas, 4 milhares? 6 – Escreva oito centenas e três unidades. 7 - Que faz o zero no 306? 8 – De oito milhares tire quatro centenas e três dezenas e meia (...). (BRAGA; FERREIRA, 1929).

A proposta dos exercícios era ensinar o sistema de numeração decimal por meio de cartões - material sugerido no plano de ensino. O aluno manipularia o material, buscando resolver as situações suscitadas pelo professor. É importante esclarecer que esses exercícios eram situações-problema criadas intencionalmente a fim de ensinar determinado conteúdo matemático. Entre os problemas, havia alguns em formato de raciocínio lógico, no intuito de ensinar o aluno a raciocinar, sem necessariamente realizar cálculos. Algumas dessas questões poderiam ser resolvidas pela contagem dos cartões, mas outras necessitava que o aluno tivesse o entendimento sobre o conteúdo matemático para respondê-la, como por exemplo: “4- De que maneira vem argumentando essas quantidades?” ou “7- Que faz o zero no 306?”. Assim, para resolver os exercícios era necessário o uso do raciocínio e não apenas a resolução de um algoritmo.

O professor deveria suscitar novos temas relacionados aos exercícios com a finalidade de promover uma situação em que levasse o aluno a associá-los a outros conhecimentos que fizessem sentido à sua vida cotidiana. As autoras sugeriram temas como “origem da numeração, maneira usada pelos índios e povos primitivos para contar e formar ordens; evolução; berços dos melhores sistemas”. O aluno apresentaria suas hipóteses, construída a partir do conhecimento prévio do assunto levantado pelo professor.

Braga e Ferreira (1929) ressaltam que os exercícios deveriam estar vinculados ao plano de aula e serem formulados a partir do tema dos Centros de Interesse para o ensino de matemática. Os planos de aula antecederiam os exercícios para apresentar o método de ensino globalizado. Os professores iniciariam o ensino em sala de aula, conforme o plano, e posteriormente poderiam sugerir o treino dos exercícios. Mas o modo como eram propostos exigia que, ao serem realizados extraclasse, em forma de lição de casa, estivessem vinculados ao plano e ao centro de interesse.

Na cultura escolar de modo geral, em muitos casos, acredita-se que para o aluno dominar determinado conteúdo matemático, é necessário o treino de exercícios. As orientações trazidas nos estudos de Decroly não eram diferentes. Considerava importante o treino, desde que os exercícios estivessem relacionados a temas de seu interesse e de acordo com o seu cotidiano, justamente a forma como sugerido pelas autoras Braga e Ferreira (1929) em seu manual. Elas orientavam o treino do que haviam aprendido em sala de aula, e que não deveria ocorrer de modo mecânico. A proposta era que os exercícios considerassem o interesse da criança. Assim, a partir do tema estudado no Centro de Interesse do dia, seriam indicados os exercícios que deveriam ser realizados

nos trabalhos diários fora da escola. Desse modo, é possível concluir que Braga e Ferreira (1929) eram favoráveis ao treino de exercícios extraclasse para consolidar a aprendizagem matemática iniciada em sala de aula.

Os jogos educativos eram um meio de treinar os conteúdos de maneira que despertasse o interesse infantil. Braga e Ferreira (1929) sugeriam que, para cada Centro de Interesse proposto, fossem empregados jogos educativos para “melhor aproveitamento no ensino”. Explicavam suas orientações a partir de uma citação a Margarita Comas (1932)¹⁸² que considerava que, para o ensino nas series iniciais do curso primário, o professor deveria transformar a matemática, utilizando como meio os jogos educativos.

A esse respeito, Braga e Ferreira (1929) também fundamentaram suas afirmações nos estudos de Decroly, afirmando que o autor considerava a ideia de que os jogos promoviam a atividade da criança, oportunizavam o trabalho pessoal e satisfaziam seu instinto natural de brincar com imagens ou objetos coloridos. As autoras referenciavam o livro de Hamaíde (1927), que com base nos estudos do autor belga que defendia que os jogos “ajudariam o mestre a individualizar os exercícios e refletir os conceitos que deveriam ser mantidos e automatizados”¹⁸³.

Braga e Ferreira (1929) consideravam os jogos educativos exercícios subsidiários que interessavam a classe “trazendo-a em constante atividade”. A proposta do jogo estimulava a competição e conseqüentemente o interesse pela proposta apresentada.

A esse respeito, também referenciavam Hamaíde (1927) sobre a atividade “*en faisant appel a l’emulation ef à la collaboration*”. Desse modo, orientavam em seu manual “usar e abusar” dos jogos incentivando a confecção desses pelos próprios alunos. Abaixo, a tabela com os jogos educativos indicados, quais materiais e recursos eram necessários para construí-los e a finalidade deles no ensino de matemática, considerando que seriam utilizados em uma proposta de aula globalizada:

¹⁸² Referente a obra *Cómo se ensena la aritmética y la geometría*.

¹⁸³ A ideia de automatização, ao que tudo indica, era no intuito de tornar determinado conceito que se queira inculcar em habitual, isto é, a partir da formação de hábitos, ideia discutida nos estudos de Thorndike, a respeito dos “drills”.

Quadro 12: Jogos educativos indicados por Braga e Ferreira (1929)

Nome dos jogos educativos	Materiais, recursos para a confecção e preparação dos jogos	Finalidade didática do jogo/ conteúdo matemático	Conteúdo matemático a ser treinado
Números Animados	- Coleção de algarismos de 0 a 9 confeccionados em papelão.	O jogo consistia em formar números anexando-os na cabeça ou no peito dos alunos.	Ordem dos números - sistema de numeração
Passeio da Virgula Decimal	- Retângulo feito de papel cartão. - Dividia-se em seis partes. Em cada uma delas inseria uma gravura. _ A sugestão era de paisagens, lugares de difícil acesso. - História – Passeio da virgula decimal: O personagem tinha a necessidade de aumentar a velocidade do seu veículo 10, 100, 1000 vezes ou diminuí-las 10, 100, 1000 vezes.	O jogo consistia na multiplicação e divisão rápida de um número decimal por 10, 100, 1000. O professor deveria desenhar no quadro um retângulo. Dividi-lo em seis partes e em cada parte inserir um número decimal. Contaria a historieta do passeio da virgula decimal. Cada criança, em posse de um papel dividido em seis partes (confeccionado previamente) deveria copiar os números da lousa. Com o auxílio de um lápis de cor, o aluno deve mudar o lugar da virgula todas as vezes que no decorrer da descrição do passeio o veículo aumentar e diminuir a velocidade.	Numeração decimal
Soma Humana	- Papel cartão. - Ilustrações de grupos de crianças. As figuras deveriam ser tiradas de revistas. - Papel rubricado pelo aluno, dividido em partes correspondentes as perguntas do professor	Ao lado do quadro deveriam ser inseridas questões sobre o número das partes do corpo humano. Ex.: de olhos, pés, etc. Poderiam substituir por outras ilustrações como exemplo: cestas com frutas, árvores, veículos, caixas com ovos, laranjas para realizar soma de centena, dúzias, etc.	Adição de números decimais

Continuação na página seguinte

Nome dos jogos educativos	Materiais, recursos para a confecção e preparação dos jogos	Finalidade didática do jogo/ conteúdo matemático	Conteúdo matemático a ser treinado
O Homem da Moeda	<ul style="list-style-type: none"> - História: O professor deveria contar a história de um indivíduo que tinha por alcunha “o homem da moeda”. Possuía aversão ao dinheiro em papel, trocando-o sempre em moedas. - Pedras (moedas) e papel (cédula) 	O jogo consistia em trocar mentalmente cada quantia em papel por um número equivalente em moedas.	Sistema monetário
A Feira	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos para simular a compra e venda. - Papel (dinheiro) 	<p>Alguns alunos realizariam as compras e as vendas. Estas seriam feitas em voz alta.</p> <p>O restante da classe fiscalizaria as operações comerciais.</p> <p>Vencem o jogo os alunos que realizarem corretamente os cálculos mentalmente.</p>	Adição e subtração – cálculo mental
Um menino perverso	<p>História do menino perverso.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Imagens: de um menino, árvore com frutos, uma cesta com ovos, um viveiro com pássaros, uma caixa com laranjas, um barril de vinho, um armário com louças fixadas em um papel cartão. - Ao lado de cada imagem deve ser inserido um número. 	O professor conta a história. Apresenta a classe as imagens. Na história contada pelo professor, explica que os objetos estão numerados porque iriam ser vendidos pelo seu dono. Mas, um “mau” menino, aproveitando a sua ausência, comeu os frutos, quebrou os ovos, soltou os pássaros, levou as laranjas, despejou o vinho e quebrou as louças. A proposta do jogo é verificar o prejuízo sofrido pelo proprietário. Esse cálculo deve ser feito rapidamente. Para isso o professor irá determinar o valor de cada objeto danificado.	Subtração - cálculo mental

Continuação na página seguinte

Nome dos jogos educativos	Materiais, recursos para a confecção e preparação dos jogos	Finalidade didática do jogo/ conteúdo matemático	Conteúdo matemático a ser treinado
A Partilha	<ul style="list-style-type: none"> - História: A fração ordinária injustamente desprezada. - Papel rubricado pelo aluno e dividido em partes; - Lousa preparada e coberta. 	A história conta que um menino gosta apenas que coisas refinadas e caras. Ouvindo falar em fração ordinária supôs se tratar de insignificâncias. Assim, todas as vezes em que o professor determinar as operações com essas frações, preferia convertê-las em decimal antes de calcular, apesar do trabalho dobrado e perda de tempo. O jogo consiste em fazer mentalmente as conversões da lousa, mostrando como procederia o menino.	Frações
Compra por atacado	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cartão com números diferentes. - Lousa servirá para o registro de uma fração decimal para ser dividida entre essas pessoas. 	O cálculo será feito rapidamente, podendo ser aplicado a divisões mais complexas em que haja necessidade de fazer as operações.	Divisão números fracionários
Salários	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro com gravuras reproduzindo pessoas trabalhando em diferentes serviços e ao lado de cada uma o registro de seu respectivo salário 	O jogo consiste em calcular o ordenado mensal, semanal, anual de cada trabalhador.	Sistema monetário
Batismo de medidas	<ul style="list-style-type: none"> - Papéis cartão com registros diferentes de medidas como exemplo: um decímetro, um centímetro e meio, etc. 	O aluno terá seu papel numerado de acordo com o número de perguntas, ao sinal do professor, dará o nome a cada medida	Unidade de medida
Recordação Histórica	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cartão. - Ilustrações de vultos notáveis da História ou símbolos e gravuras que lembrem seus fatos mais notáveis. 	O jogo consiste em calcular quantos anos são decorridos dos fatos que as gravuras lembram em uma data anterior ou posterior a que estavam.	Cálculo

Fonte: Braga; Ferreira (1929)

Os jogos apresentados tinham a finalidade de treinar conteúdos matemáticos que haviam sido tema para os Centros de Interesse. O jogo educativo Números Animados treinava o ensino iniciado nos planos de aula Numeração e Formação de números; Passeio

da Virgula Decimal treinava o conteúdo sobre Números Decimais; Batismo de medidas e o plano de aula do tema Metro, em se ensinava unidades de medidas; Salários, o tema Sistema monetário brasileiro; Soma Humana, o tema Adição de números decimais; A Feira, o tema Subtração de números decimais.

O único jogo educativo indicado que não era confeccionado em classe era um jogo de multiplicação criado por Mile M. Reymond¹⁸⁴. As autoras não forneceram detalhes sobre as regras e formatos, mas ao que tudo indica era conhecido entre o professorado, uma vez que foi apresentado com familiaridade e indicava o local de venda em São Paulo (BRAGA; FERREIRA, 1929, p. 131).

Em suma, a proposta de jogos educativos era ensinar a matemática aos alunos de maneira lúdica, incentivando a confecção dos jogos. É importante ressaltar que alguns deles estavam inseridos no contexto de uma história ou conto com a finalidade de envolver o aluno e despertar o interesse pelo tema. Essa prática desenvolveria as demais habilidades previstas no plano de maneira globalizada.

Braga e Ferreira (1929) explicava que os jogos poderiam ser realizados várias vezes, como uma espécie de treino e nos que era necessário a participação do professor, poderia ser substituído por um aluno como no caso de exercícios extra classe. Entendiam que o aprendizado não poderia apresentar resultados satisfatórios no curto tempo das aulas, por não permitir a plenitude da ação, reflexão e imaginação do aluno. Sugeriam que cada um tivesse o seu exemplar do manual, para “não perder tempo” copiando os exercícios da lousa e pudessem treiná-los em casa. O professor escolheria os problemas e o aluno anotaria apenas os que deveria resolver em casa.

É possível concluir que Braga e Ferreira (1929) propuseram tornar a matemática o próprio Centro de Interesse, ou seja, os conteúdos matemáticos previstos no programa oficial para o ensino de cálculo se tornaram sugestão de temas de centros de interesse nos planos de aulas apresentados pelas autoras. Esses centros, similares aos estudos de Decroly, seriam ensinados interdisciplinarmente. Havia flexibilidade para se propor os temas de interesse, assim como propor centros ocasionais para atender o interesse momentâneo do aluno. Os subcentros de interesse foram orientados por Braga e Ferreira (1929) como estratégia para ensinar de maneira interdisciplinar os conteúdos de matemática.

¹⁸⁴ Não foram encontrados vestígios na literatura sobre este sujeito histórico.

O método idealizado por Decroly foi propagado nas aulas de Metodologia do Ensino Primário do curso normal e, também, no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos, como será apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 - O MÉTODO CENTRO DE INTERESSE E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE CEGOS

No período em que esteve vigente (1945-1966), o curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos buscou a excelência na formação de professores especialistas. Por meio do planejamento de programas de ensino atualizados, em consonância com o que estava sendo discutido internacionalmente, seus responsáveis optaram por inovar na educação de pessoas cegas. Para isso, apropriaram-se de métodos de ensino que circulavam no cenário educacional brasileiro advindos de países europeus e estadunidenses.

Havia a preocupação comum das professoras-formadoras do curso sobre os caminhos metodológicos que seus alunos iriam trilhar em sua carreira docente. Tal preocupação foi demonstrada na correspondência trocada em 1947 entre a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira e sua aluna Dorina Monteiro Gouvêa quando ela planejava o curso de Especialização para o Ensino de Cegos. Durante sua permanência na Escola Caetano de Campos, a catedrática lançou mão do método idealizado por Decroly em sua prática de ensino na formação de professores. Por esse motivo, ficou à frente da matéria de Metodologia para o Ensino de Cegos¹⁸⁵ e posteriormente, suas ex-alunas, formadas pelo mesmo curso, assumiram as aulas.

Essa matéria era considerada importante pela professora Zuleika, por orientar a aplicação de métodos de ensino, técnicas e adaptação de recursos didáticos que seriam usados pelos professores para o ensino das disciplinas do programa do curso primário regular aos alunos cegos. Desse modo, em sua trajetória entre 1945 e 1955 ministrou aulas simultaneamente no curso normal e no curso de Especialização para o Ensino de Cegos no Instituto, nas matérias de Metodologia do Ensino Primário e Metodologia para o Ensino de Cegos.

Diante dessas constatações, este capítulo buscou responder as seguintes questões de pesquisa: Quais eram as instruções dadas aos professores para o ensino de matemática no curso de Especialização para o Ensino de Cegos? Quais métodos de ensino e recursos didáticos eram indicados nas aulas? As orientações para as aulas desta disciplina no curso normal e no curso de especialização eram similares ou destoavam? As práticas pedagógicas orientadas para o ensino de matemática no curso de especialização foram apropriadas pelos professores-especialistas no ensino de cegos?

¹⁸⁵ Em 1962, a matéria mudou de nome para Metodologia Especializada.

Os indícios encontrados nas fontes consultadas respondem os questionamentos iniciais e apontam outras especificidades da educação matemática para pessoas cegas daquele tempo.

4.1. Metodologia aplicada à Educação de Cegos

Ao consultar registros do arquivo pessoal da professora Zuleika, foi localizado o plano de ensino intitulado “Metodologia Primária Aplicada à Educação dos Cegos”, de 1945. Essa fonte traz as orientações sobre o método de ensino e as técnicas indicadas às normalistas para a educação de cegos. O plano foi elaborado pela professora Zuleika para aplicação nas classes não alfabetizadas do Instituto Padre Chico em São Paulo e serviu de indício para as diretrizes dadas às alunas em Metodologia para o Ensino de Cegos, matéria oficializada, a partir de 1948, no programa de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos. O plano estava estruturado no método de ensino Centro de Interesse. O tema principal sugerido era “A música” e o tema para o subcentro de interesse era “Do ruído ao som musical”. A partir do plano de ensino, as futuras especialistas deveriam preparar os planos de aula.

Abaixo, o plano de ensino na íntegra, com as orientações dadas para as matérias Leitura, Escrita, Cálculo, História, Geografia, Música, Canto e Educação Cívica para entendimento de como foi organizado pela professora Zuleika. Em seguida, a análise das orientações para o ensino de matemática é apresentada, conforme explicitado nos quadros a seguir:

Quadro 13: Organização do plano de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945 - Centro de Interesse – Tema: A música

Pontos	Orientações
1 -Leitura	<p>Iniciação à leitura, pela fixação de palavras-tema, surgidas no conto básico que centralizando a Música permitiu a aplicação do processo de Miss Margarida McCloskey:</p> <p>A – emprego de duas palavras-padrão, monossilábicas</p> <p>B – sentenças obtidas da criança com a contribuição do “conto”</p> <p>C – treino realizado com pontos de referência previamente estudados.</p> <p>D – objetivação (material inédito)</p> <p>E – atividade para assimilação motivada pelo canto</p> <p>F – aplicação das sentenças seriadas em tiras isoladas sugeridas por Decroly.</p>
2 – Escrita	<p>Da escrita nos seus dois objetivos imediatos em nossa experiência atual:</p> <p>1 – da escrita como técnica</p> <p>A – apresentação do material adequado</p> <p>B – preocupação educacional do correto emprego do mesmo</p> <p>C – atitude preventiva</p> <p>D – conduta perfeita para a maior eficiência econômica, didática, moral tendo em vista ainda sua projeção social na vida do aluno.</p>
	<p>2 – da escrita em seu valor didático</p> <p>A – fator de eficiência ortográfica</p> <p>B – fator de rendimento na leitura, pela fixação das palavras-padrão</p> <p>C – desenvolvimento de habilidade manual visando a educação física.</p>

Continua na página seguinte

Pontos	Orientações
3 – Cálculo	<p>Do cálculo no 1. grau primário</p> <p>1 – análise de um número, focalizando a noção fracionária – metade</p> <p>A – auto elaboração do conhecimento por observação direta e comparação</p> <p>B – Material inédito, visando educação sensorial e variedade de formas para a generalização do conhecimento do adquirido, evitando restrições indevidas.</p> <p>C – atividades permitindo a dramatização para viver problemas.</p>
4 – Leitura	<p>Iniciação à análise para o destaque da sílaba inicial</p> <p>A – aplicação de palavras-tema já assimiladas</p> <p>B – destaque da sílaba inicial das mesmas</p> <p>C – escrita em Braille para a fixação</p> <p>D – treino de auto correção (objetivo remoto: auto educação)</p> <p>E – objetivação com material inédito</p> <p>F – oportunidade de atividades lúdicas</p>
5 – Leitura	<p>Da iniciação da síntese</p> <p>A – aplicação de sílabas iniciais já destacadas de palavras-tema e de palavras-padrão monossilábicas</p> <p>B – treino de auto correção (objetivo remoto: auto educação)</p> <p>C – material inédito para objetivação</p> <p>D – inclusão de atividades lúdicas</p>

Continua na página seguinte

Pontos	Orientações
6 – História	Da História no 1. ano primário 1 -Da história das coisas como motivação para a posterior pesquisa A – lenda (adaptação inédita)
	2 -Da História Pátria motivada pela curiosidade a respeito da origem dos instrumentos musicais no Brasil A – instrumentos musicais indígenas
	3 - A motivação referida nos itens anteriores levando à iniciativa de construção de novos instrumentos, dando oportunidades às atividades de trabalho manual Construção de novos instrumentos – trabalho manual. a- Chocalho b- Tambor c- Corda d- sopro, etc.
	4 – Possibilidade de organização de uma orquestra, infantil pelos próprios alunos
7 – Cálculo	Do cálculo no 1. Ano Da iniciação à abstração a logicidade pelo problema em situação real 1 - aproveitamento, por dramatização, em atividade lúdicas, de acontecimentos sugeridos pelo “conto”
	2 – material inédito, individual, com duplo objetivo didático: A – Transição à abstração B – auxiliar à leitura
	3 – preocupação didática de desenvolvimento graduado e sistemático do raciocínio * oportunidade de iniciativa do educando

Fonte: Plano de Ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos – Arquivo Escola Caetano de Campos

As informações do plano de ensino foram separadas dos quadros 13 e 14 (a seguir) com a finalidade de destacar a reunião dos pontos a serem ensinadas por tema e subtema

de Centro de Interesse. No quadro 13, para o tema A –música, se ensinaria a Leitura, Escrita, Cálculo e História.

As matérias a serem ensinadas foram intituladas no plano de ensino de “pontos”. As orientações para Leitura foram divididas em três tópicos e para a Escrita, dois tópicos. Embora as orientações para a Escrita estivessem separadas da Leitura no plano, deveriam acontecer simultaneamente. A normalista realizava a leitura de um conto que seria apresentado ao aluno de maneira geral e na sequência o objetivo era distinguir partes do texto como: as palavras e as sentenças. A professora Zuleika chamava este método de analítico-sintético. As referências citadas foram Miss Margarida McCloskey, criadora do método de contos, e Decroly, com o método ideovisual. Este último tratava-se de uma espécie de ampliação do método de sentencição, em que o aluno partiria de pequenas histórias para chegar às palavras, às sílabas e com as sílabas formaria novas palavras. O pré-livro intitulado “Os três porquinhos”, de Lúcia Casassanta¹⁸⁶, e o pré-livro de Lili de Anita Fonseca¹⁸⁷ para a alfabetização foram escritos no formato do método ideovisual.

Os recursos utilizados para ensinar os pontos eram basicamente: leitura de contos que versassem sobre o tema do Centro de Interesse, atividade de canto, escrita em braile, atividades lúdicas materiais inéditos e a realização de trabalhos manuais, de modo que o aluno deveria estar em constante atividade.

Zuleika incentivava a autocorreção das atividades realizadas pelo aluno. A esse respeito, nas prescrições de Braga e Ferreira (1929) orientavam a autocorreção dos resultados e atribuição de nota pelo próprio aluno. No caso das correções, considerando alunos videntes, as notas seriam registradas em um gráfico pré-estabelecido com a classe. As prescrições orientavam também, a autocorreção dos “deveres de casa”. No dia seguinte o professor anotaria na lousa as soluções de cada um e, ao lado, a tabela de notas por ele organizada. Funcionava como um processo de avaliação contínua em que o aluno faria as correções e atribuição de notas, sendo realizado o cálculo da média dos registros diários que iria para o boletim do aluno. As autoras ressaltavam que essa forma de

¹⁸⁶ Lucia Casassanta foi uma das professoras que foi ao *Teacher College* em 1929 na Reforma do Francisco Campos, em Minas Gerais e no retorno fundaram a Escola de Aperfeiçoamento. Ela ficou responsável por aprender a metodologia de alfabetização. Na disciplina que ministrou no curso da Escola de Aperfeiçoamento, criou um concurso de criação de cartilhas. (MACIEL, 2000). Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/058_francisca.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

¹⁸⁷ Na disciplina que Lucia Casassanta ministrou no curso da Escola, criou um concurso de criação de cartilhas a da Anita Fonseca, foi premiada e inúmeras outras, todas fundamentadas com o método global. Em Minas Gerais, o Método Decroly foi fundante na formação da normalistas e na implementação do Centro de Interesse nas escolas públicas. (MACIEL, 2000). Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/058_francisca.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

autocorreção acusaria “o resultado exato do esforço do aluno” (BRAGA; FERREIRA, 1929; p.130). Referente a indicação dessa prática a alunos cegos, não foram identificadas orientações específicas.

Em História, as prescrições apontam que o ensino se baseava no civismo. Orientava-se o ensino por meio da história das coisas como motivação para a posterior pesquisa; História Pátria motivada pela curiosidade a respeito da origem dos instrumentos musicais no Brasil, sendo a educação musical e o ensino de História ensinados de maneira interdisciplinar.

Em Cálculo, as orientações eram divididas em dois tópicos que seguem um ensino gradual, isto é, a partir de conteúdos matemáticos mais fáceis para os mais difíceis¹⁸⁸. Os indícios apontam orientações para o ensino de matemática interdisciplinar.

Quadro 14: Organização do plano de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945 -Subcentro de Interesse – Tema: Do ruído ao som musical

Novo tema para centro de interesse: do ruído ao som musical Para os pontos Geografia, Música e Canto e Educação Cívica	
Pontos	Orientações
8 – Noções Comuns - Disciplinas do programa oficial	1 – auto elaboração do conhecimento. a- observação direta (sensorial) b- comparação c- conclusão quanto possível pelos alunos.
8 -A – Geografia	2 – aplicação à orientação com duplo objetivo A – imediato – pessoal e escolar B – mediato: iniciação à orientação em geografia
8- B- Música e canto	3 – Do canto com educação musical A – letra e música inéditas
8- C – Educação Cívica	4 – Do canto como educação cívica A – Hino Nacional B – atitude desejável

Fonte: Plano de Ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos – Arquivo Escola Caetano de Campos

Para os pontos de Geografia, Música e Canto, e Educação Cívica era proposto um tema de interesse equivalente ao principal. Tratava-se do subcentro de interesse “Do ruído ao som musical”. Esses pontos (quadro 14) foram denominados como “Noções comuns - Disciplinas do programa oficial”, indicando que eram secundários no plano de ensino,

¹⁸⁸ Referente ao par fácil/difícil apresentado em Pinheiro (2017). O treino proporcionava mais facilmente à passagem do ensino concreto ao abstrato. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179942> . Acesso em: 10 out. 2020.

em comparação aos pontos do quadro 13- Leitura, Escrita, Cálculo e História. Ao que tudo indica, o tema foi escolhido para o ensino dessas matérias para evitar possíveis equívocos com a nomenclatura da matéria Música e Canto.

Ao escolher a “música” como tema de Centro de Interesse, Zuleika pretendia despertar o interesse genuíno da criança cega. A música proporcionava possibilidades diversas, como discutido nos primeiros capítulos.

4.2 Orientações para o ensino de matemática

Entre os pontos indicados no plano de ensino do curso elaborado pela professora Zuleika, dois deles eram destinados ao ensino de cálculo. O primeiro orientava iniciar o ensino pelo conceito de número e o segundo ponto para o ensino de cálculo por meio de problemas reais. No plano, as orientações para Cálculo dividiam-se entre o terceiro e sétimo ponto, conforme subitem a seguir.

4.2.1 O conceito de número

Para melhor compreensão da proposta idealizada por Zuleika, apresenta-se os resultados¹⁸⁹ do cotejo das orientações para o ensino de Cálculo no plano de ensino para a educação de cegos com os estudos de Decroly. Essa comparação facilitou o entendimento das prescrições dadas pela catedrática às futuras especialistas. A seguir, as orientações do ponto 3:

¹⁸⁹ Os resultados parciais da pesquisa foram apresentados no XIII ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática sob o título O método Decroly no Ensino de Aritmética do curso de Especialização para o Ensino de Cegos da Escola Caetano de Campos. Disponível em: <https://sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/enem/2019/paper/view/3223/700>. Acesso em: 10 out. 2020.

Quadro 15: Transcrição das orientações do plano de ensino para o ensino de cálculo ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945) – Ponto 3

Ponto	Orientações
3 – Cálculo	<p>Do cálculo no 1º grau primário</p> <p>1 – análise de um número, focalizando a noção fracionária – metade.</p> <p>A – Auto elaboração do conhecimento por observação direta e comparação.</p> <p>B – Material inédito, visando educação sensorial e variedade de formas para a generalização do conhecimento adquirido, evitando restrições indevidas.</p> <p>C – atividades permitindo a dramatização para viver problemas.</p>

Fonte: Arquivo pessoal da Professora Zuleika de Barros Martins Ferreira - AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

A proposta apresentada pela professora Zuleika, iniciou o ensino de conceito numérico a partir da análise de um número com foco na noção fracionária. A orientação trazida no item A) (quadro 15), indicava que a análise do número deveria ser realizada a partir da “observação direta e comparação”. Para realizar essa atividade seria necessário utilizar recursos didáticos para leitura dos objetos e entendimento dos conceitos. Sugeriu no item B) (quadro 15) o uso de material inédito, visando educação sensorial e variedade de formas para a generalização do conhecimento adquirido.

Essas eram prescrições do método de Decroly, iniciar o ensino incentivando o aluno a realizar a “Observação” de objetos e fenômenos reais. Entretanto, não poderiam ser quaisquer objetos, deveriam ser do interesse da criança, por esse motivo havia a escolha do tema do Centro de Interesse. A Observação consistia em habituar a criança ao conhecimento dos fenômenos, fazendo-a procurar a causa e observar as consequências, para que de maneira concreta, ela possa reconhecer as noções complexas relativas à vida, e estudar as manifestações da vida nos seres.

Assim, nas orientações dadas no plano de ensino, o aluno, além da observação direta faria a comparação com outros conhecimentos. Na teoria de Decroly, esta fase era denominada de “Associação,” com “a finalidade de levar a criança a ligar os conhecimentos novos, adquiridos pela observação, com outros já sabidos e trazidos à memória” (HAMAÍDE, 1927).

Considerando a orientação dos itens A e B (quadro 15), ficaria ao encargo das alunas-especialistas a escolha das atividades e dos materiais a serem usados nas aulas. Esses materiais deveriam ser preparados pelas próprias especialistas. Poderiam ser

objetos, utensílios domésticos, escolares ou situações reais que pudessem demonstrar aos alunos, desde que tivesse relacionado com o Centro de Interesse. No plano de ensino, a professora Zuleika não indicava o material, mas solicitava que deveria ser algo novo para cada aula, pois a intenção era proporcionar surpresa aos alunos. Ficaria ao encargo das especialistas considerar o interesse dos alunos ao elaborar os planos de aula.

Para o ensino de matemática aos alunos cegos, era comum o uso de contadores mecânicos como o cubarítmo e o soroban. Ensinava-se a contar e a calcular com esses instrumentos que se revelaram ao longo da história abstratos e dissociados da vida das pessoas cegas, tanto quanto era a própria matemática em uma versão tradicional predominante nas escolas da época. O grupo de pesquisa liderado por Zuleika e Dorina em 1945, questionou essas práticas, quando aplicadas de maneira mecânica, e antes que o aluno tivesse o entendimento do conceito de número. Acreditavam que o aluno deveria ser preparado para o uso desses recursos com atividades lúdicas e do interesse infantil. Por esse motivo, em suas orientações, defendeu que o ensino de matemática deveria estar inserido em um contexto que facilitasse a compreensão e tivesse significado para o aluno. Assim, a proposta era que o aluno compreendesse os conceitos matemáticos preliminares, para entender as noções algorítmicas que antecederiam o uso do contador mecânico¹⁹⁰. Como exemplo, o conhecimento do sistema de numeração decimal era essencial para calcular no soroban. A criança deveria compreender a lógica da classificação em grupos e subgrupos das unidades que formam os números.

Há registros que apresentam o uso do soroban no curso de Especialização para o Ensino de cegos do Instituto Caetano de Campos. De acordo com Nowill (1996), o professor Joaquim Lima Moraes ministrou aulas de como usá-lo em 1956. Também foi localizado um recorte de jornal em que o professor faz demonstrações do equipamento por ele adaptado.

¹⁹⁰ Pré-soroban atualmente é um termo usado por Fernandes (et al). (2006) definido com um conjunto de subsídios teórico-práticos derivados das novas tendências metodológicas que repensam o ensino de matemática (p.29).

Figura 45: Registro fotográfico na sala de Trabalhos Manuais e Modelagem na Fundação para o Livro do Cego no Brasil

Fonte: Recorte de jornal sem nome da fonte e sem data. Centro de Memória Dorina Nowill. Da esquerda para a direita professor Joaquim Lima de Moraes (sentado), jornalista ao centro e a professora Elcie Salzano.

Na imagem, o professor faz demonstrações do uso do soroban ao jornalista. Está acompanhado pela professora especialista no ensino de cegos, Elcie Salzano. O curso já havia sido transferido à Fundação para o Livro do Cego no Brasil.

As orientações no item C) (quadro 15) sobre a realização de atividades que permitissem a dramatização para que os alunos vivenciassem problemas, apresentam o modo lúdico para o ensino de matemática. Através da expressão oral, os alunos compartilhariam suas impressões sobre o novo conhecimento adquirido. A proposta de dramatização poderia ser usada como recurso didático - para auxiliar o aluno na formação de conceitos complexos, que apenas pelo manuseio de materiais concretos não seriam compreendidos, e como técnica de ensino - com a finalidade de compartilhar o que se havia aprendido com a turma, contextualizar o novo conhecimento a uma situação real, um modo de expressão.

A dramatização, com a finalidade de compartilhar os conhecimentos com a turma, poderia ser caracterizada como uma atividade de Expressão, por permitir a tradução do pensamento, tornando-o acessível aos outros. Na fase de Expressão, as lições poderiam ser apresentadas de duas maneiras: Expressão concreta – por meio de modelagem, recorte, cartonagem, desenho - e Expressão abstrata – por meio de leitura, conversação, escrita, ortografia, trabalhos espontâneos (HAMAÍDE, 1927).

De acordo com Nowill (1996), usava-se o recurso da dramatização quando o conceito a ser ensinado para o aluno era incompreensível apenas pela percepção do tato,

como por exemplo, algo em movimento. Relata que, em sua prática docente, teve a experiência de demonstrar os conceitos de rio e de ponte à turma que lecionava no Instituto Padre Chico, de forma que os alunos foram enfileirados e passaram debaixo da mesa da sala de aula para entendimento do movimento do rio.

A professora Zuleika, ao planejar atividades de dramatização para vivenciar problemas, pretendia proporcionar o ensino de número a partir de uma situação real, com a finalidade de levar o aluno a raciocinar e não apenas a memorizar números sem sentido à vida infantil do aluno.

Respectivamente, os estudos de Decroly indicavam atividades que facilitassem a passagem da impressão qualitativa para a medida quantitativa nas séries iniciais. Indicava primeiramente o uso de termos familiares nas atividades como: “muito, pouco, mais, menos, demais, bastante, tanto, vários, alguns”. A seu ver, por meio de aproximações sucessivas, a criança controlaria cada vez melhor as porções de espaço e tempo. Deixaria de enumerar ao acaso algarismos de maneira cantada para formar números que expressassem um conteúdo preciso. A construção dos conhecimentos aconteceria naturalmente, de acordo com a necessidade sentida para o desenvolvimento gradual da criança. Decroly afirma que:

A criança, quando entra na escola tem os sentidos desenvolvidos (...) A criança tem o espírito de observação basta não o matar. A criança associa abstrato, generalizado; basta-lhe dar a ocasião de associar com elementos de ordem mais elevada, deixá-la abstrair e generalizar sobre dados mais extensos e mais numerosos. A criança age, cria, expressa; basta lhe dar os materiais e as ocasiões para que ela continue a desenvolver suas tendências ativas (DECROLY *apud* DUBREUCQ, 2010, p.41).

Na realidade do aluno cego, os recursos didáticos para observação eram essenciais para a leitura dos objetos e formação de conceitos e, o método de Decroly era adaptável à deficiência do aluno, pois a ausência da visão não impediria que o aluno realizasse as atividades. Ao valer-se de recursos didáticos, fariam uso das demais percepções sensoriais. A criança aprenderia ativamente, a partir da experiência nas atividades, manuseando objetos concretos, vivenciando fenômenos reais por meio do recurso de dramatização, tornando-se assim o centro do processo do ensino.

Para atender o ensino de cálculo e garantir o tema de interesse escolhido pelos alunos, as especialistas deveriam propor os subcentros de interesse, isto é, temas que se conectassem ao tema central de interesse. Essas eram as orientações dadas por Zuleika na matéria de Metodologia para o Ensino Primário e em seu manual pedagógico para o ensino de matemática (BRAGA; FERREIRA, 1929).

4.2.2 O ensino de cálculo por meio de problemas reais

No segundo ponto destinado ao ensino de matemática, a professora Zuleika orientava o ensino de cálculo a partir de problemas em situação real, como segue:

Quadro 16: Transcrição das orientações do plano de ensino para cálculo ao curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945) – Ponto 7 (grifo nosso)

Ponto	Orientações
7 – Cálculo	<p>Do cálculo no 1. Ano</p> <p>Da iniciação à abstração a logicidade pelo problema em situação real</p> <p>1 - aproveitamento, por dramatização, em atividades lúdicas, de acontecimentos sugeridos pelo “conto”</p> <p>2 – material inédito, individual, com duplo objetivo didático:</p> <p>A – Transição à abstração</p> <p>B – auxiliar à leitura</p> <p>3 – preocupação didática de desenvolvimento graduado e sistemático do raciocínio</p> <p>* oportunidade de iniciativa do educando</p>

Fonte: Arquivo pessoal professora Zuleika de Barros Martins Ferreira – AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Em continuidade as instruções dadas no quadro 15, g, a professora Zuleika continuou as orientações de Cálculo no sétimo ponto (quadro 16), do plano de ensino para o curso de especialização. Indicava que as especialistas ensinassem de modo graduado, “da iniciação até a abstração por meio da logicidade pelo problema em situação real”, iniciando o ensino de conteúdos fáceis até chegar nos mais difíceis.

Para o entendimento das ideias expressadas pela professora para o ensino de cálculo, buscou-se, inicialmente, compreender os conceitos de abstração, logicidade, “problema em situação real” para a época considerando os estudos de Decroly.

Para Decroly, o processo de abstração iniciava quando a criança conseguia distinguir em um objeto concreto, traços significativos que a permitisse descrevê-lo. Dubreucq¹⁹¹ (2010) explica que, de acordo os estudos do autor belga, primeiramente, a criança construía uma lógica intuitiva, que teria progressivamente a tendência a se racionalizar sem se limitar a modelos formais. O acesso ao simbólico, à palavra, à ideia revelada de um trabalho consciente da análise sobre dados concretos fornecidos pela observação e fixados pela expressão, transformava as percepções em representações. Esses conceitos se prestavam “a conexões, relações e sistematizações”. Assim, a criança

¹⁹¹ Francine Dubreucq foi diretora da Escola de Decroly entre 1967 e 1985. Fonte: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

associava o objeto presente à lembranças de experiências anteriores, ou a hipóteses antecipadas. Essa ação tratava-se da abstração verdadeira, partindo de operações realizadas pela própria criança e não a abstração no sentido escolar do termo. Nesse processo, a criança reproduziria o mesmo caminho da ciência experimental ao passar “do espécime ao tipo, do particular ao geral, do elemento à estrutura, do unitário à série”. Assim, “o pensamento se nutria dos vai e vem do concreto ao abstrato, tão indispensáveis um quanto o outro à compreensão do real dando-lhe a ocasião de estar tão conforme quanto possível com a verdade” (DECROLY *apud* DUBREUCQ, 2010, p. 42-43).

A recomendação era para que o ensino partisse de problemas reais, com a finalidade de romper com algumas práticas tradicionais, vigentes no período. Tais práticas eram combatidas pelos renovadores escolanovistas e consistiam em ensinar a partir da memorização de técnicas operatórias sem aplicação à vida real da criança. Os novos métodos propostos no plano de ensino, pela professora Zuleika, tinham o objetivo de levar o aluno a raciocinar a partir de situações vividas. Essa era a preocupação didática mencionada no item 3 do plano de ensino (quadro 15). A ideia era promover o “desenvolvimento graduado e sistemático do raciocínio”, mas não apenas um simples raciocínio de cálculo, uma vez que o processo deveria considerar a logicidade (quadro 15).

Para esclarecer sobre o conceito de logicidade, foram confrontados manuais pedagógicos que circularam na época, periódico educacional e os estudos de Decroly. Alguns foram adotados nos programas do curso de formação de professores (1936)¹⁹², orientando as práticas pedagógicas no período.

No artigo escrito para a Revista de Educação¹⁹³, Francisco Antunes¹⁹⁴ (1934) definiu a logicidade como uma “questão engenhosa, numérica ou não, em cuja solução o

¹⁹² Na bibliografia estavam os livros: J. Dewey *Pedagogia y Filosofia*; J. Dewey – Teorias da educação; Dewey – Fins, Matérias e Métodos; Amelie Hemaide – O método Decroly; E. Lee Thorndike – A nova metodologia da aritmética; F. Vasconcelos – Como se ensina a aritmética; Decroly e Hamaide – O cálculo e a medida; Lourenço Filho - Introdução à Escola Nova.

¹⁹³ A revista está disponível no repositório da UFSC no link <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116755>. Acesso em: 30 out. 2020.

¹⁹⁴ Francisco Antunes (1897 – 1965) era natural de Botucatu, São Paulo. Trabalhou em escolas isoladas, dirigiu o Grupo Escolar de Tibiriçá e o Grupo Escolar Lourenço Filho de Bauru, Inspetor de Escola e Supervisor de Ensino em Presidente Prudente. Em seu livro de 1944, *Aritmética Recreativa*, é citado pelo editor como “o iniciador e simplificador da racionalização do estudo da taboada nas escolas primárias paulistas”. Entre as obras do autor elencou-se: Guia do Raciocínio; Taboada Antunes; Nôva Taboada; O Ensino Rápido da Taboada; Um Punhado de Problemas; Logicidades; Coletânea de Problemas; Taboada Ideal de Multiplicação; Fichas para o Ensino de Taboada; Problemas Infantis; Coletânea de Testes; Coletânea de Adivinhas; Cálculo Escolar (álbum); Serões Familiares (SOBREIRA, 2006 *apud* RODRIGUES, 2015).

raciocínio falho era suplantado pela força invencível da lógica” (p.171). Segue um exemplo que ilustra sua explicação:

Certo doente bebe uma colher de remédio de hora em hora. Em que prazo tomará três colheres de remédio? Raciocinando: O doente bebe uma colher de remédio por hora; as 3 colheres de remédio, beberá em $3 \times 1 = 3$ horas. Logicamente: O doente, num momento dado, ao meio dia, por ex., toma a sua primeira colher de medicamento, às 13 horas a segunda e à 14 a terceira. Portanto, tomará as três colheres de remédio em duas horas apenas. Pelo exposto verificamos ser errôneo aquele cálculo. Eis a força da lógica anulando o raciocínio (p.171).

De acordo com o problema apresentado pelo autor, apenas a aplicação da técnica operatória de multiplicação “ 3×1 ”, não seria suficiente para resolver o problema, pois levaria o aluno ao erro. Para a solução, a criança deveria ter outros conhecimentos acerca do tempo e ter noção das horas. Esta logicidade foi formulada a partir de fatos, considerando situações da vida, como a possibilidade de ter a experiência de adoecer e tomar remédios ou ter presenciado alguém nessa situação. A tentativa da resolução apenas pelo cálculo, seria insuficiente, já que a criança teria que reunir esses conhecimentos para raciocinar de maneira lógica.

Neste mesmo artigo à Revista de Educação, Antunes (1934) apresentou uma série de logicidades a serem aplicadas nos 1º e 4º anos do ensino primário. Segue alguns exemplos:

1 – Que pesa mais: 1 quilo de penas ou 1 quilo de chumbo? (...); 6 – Qual o animal que come com o rabo?; (...) 17- Qual a primeira coisa que faz o homem ao acorda-se?; 46 – Quantas viagens empreenderá certo canoeiro para transportar, de uma a outra margem de um rio, quinze viajantes, utilizando-se de uma canoa com lotação para 5 pessoas; 63 – Tenho uma peça de renda de dez metros de comprimento. Diariamente corto dois metros. Em quantos dias cortarei toda a peça? (p.172-179)

As logicidades apresentadas por Antunes (1934) tratavam de problemas reais, indicando similaridade com a ideia proposta no plano de ensino pela professora Zuleika. Nos exemplos é possível notar que havia duas categorias: com número e sem número. A logicidade sem número consistia na prática do raciocínio lógico sem necessariamente um cálculo aritmético. Essa categoria de problema era comum no período, conhecida também por problema sem número. Autores consagrados por seus estudos renovadores, no mesmo período, como Edward Lee Thorndike, John Dewey e Alfredo Miguel Aguayo, eram favoráveis ao ensino por meio de problemas reais, inclusive a categoria de problemas sem

número¹⁹⁵, defendendo sua aplicação em manuais pedagógicos que circularam entre os professores.

Os estudos do psicólogo e educador matemático¹⁹⁶ norte-americano Edward Lee Thorndike a respeito dos problemas reais são relevantes para a compreensão da proposta da educadora Zuleika para o ensino de matemática ao curso de especialização. De acordo com a teoria defendida pelo autor, o professor deveria propor problemas aos alunos que possibilitassem a conexão entre o conhecimento que a criança trazia consigo ao novo conhecimento aprendido, da mesma forma Decroly defendia. Há de se considerar que esses autores, difusores de ideias do movimento da Escola Nova, fizeram circular por meio de seus livros, modelos pedagógicos com a proposta do ensino ativo. Defendiam que a criança deveria aprender ativamente, sendo o centro no processo de ensino.

Na obra *The new methods in Arithmetic*, publicada em 1921, Thorndike afirmava que todo o problema deveria, de preferência, versar sobre situações que possivelmente se apresentariam na vida real. A tradução do manual, por Anadyr Coelho, em 1936, recebeu o título de “A nova metodologia da Aritmética”. O documento foi adotado como bibliografia para o ensino de aritmética do programa do curso normal de 1936 do Instituto Caetano de Campos¹⁹⁷. Teve grande circulação e foi apropriado por outros manuais brasileiros (MARQUES, 2013; RABELO, 2016).

Na tese de Rabelo (2016), em que estudou a circulação das ideias de Dewey e Thorndike nas referências brasileiras, a análise da bibliografia da produção de Thorndike foi essencial para elucidar o caminho percorrido na construção de suas obras. Rabelo (2016, p.82) ressalta que o manual de Thorndike (1921) não apresentava referência bibliográfica devido ao público a quem se destinava – professor em atuação ou estudante de escola normal – e, por ter como foco principal, operacionalizar as teorias. Entretanto, o livro escrito no ano seguinte, *The Psychology of arithmetic* (1922), continuidade de seus estudos, apresenta discussões teóricas, de maior envergadura, destacando 85 referências, entre elas um texto de Decroly em coautoria com Degand. Entre as referências, havia

¹⁹⁵ Foi apresentada a categoria problema sem número de acordo com a ótica dos autores citados em (MARQUES, 2013). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104818>. Acesso em: 30 out. 2020.

¹⁹⁶ De acordo com Santos (2006, p.2) pode ser considerado um “educador matemático” em seu tempo, pois, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem, estabeleceu, nas pesquisas por ele realizadas, ligações entre a Psicologia, a Educação e o ensino de Aritmética, Álgebra e Geometria, em particular

¹⁹⁷ Programa de Metodologia do Ensino Primário do curso de formação de professores primários de 1936 do Instituto de Educação de São Paulo. O professor Onofre de Arruda Penteado Jr era catedrático no período. Após sua saída, a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira assumiu a cadeira em 1942.

também dois títulos de Dewey¹⁹⁸, indicando considerar os estudos desses autores em suas análises para o ensino de aritmética.

Os estudos do autor norte-americano John Dewey¹⁹⁹ são relevantes para entender as ideias que circularam internacionalmente a respeito de ensinar a criança a raciocinar por meio de problemas reais. De acordo com Stanic e Kilpatrick (1989), autores que analisaram os estudos de Thorndike, Dewey e Polya para a educação matemática, há de se destacar a relevância dos estudos de Dewey para o campo, por serem reconhecidos por educadores e psicólogos na época. Dewey usava o termo “pensamento reflexivo” para referir-se a situações motivadas por problemas reais. Segue um caso de pensamento reflexivo:

1o No outro dia, quando desci a cidade, chamou-me a atenção um relógio na rua 16. Vi que os ponteiros marcavam 12,20. Raciocinei que, como havia gasto uma hora num carro, me atrasaria provavelmente vinte minutos, se voltasse pelo mesmo caminho. Podia ganhar vinte minutos num trem subterrâneo. Mas haveria uma estação próxima? Se a não houvesse, perderia mais vinte minutos a procurá-la. Então pensei no trem aéreo e vi uma linha por onde ele circula. Mas onde estava a estação? Se houvesse várias colunas por cima ou por baixo de onde eu estava, perderia tempo em vez de ganhá-lo. O meu espírito retrocedeu ao expresso subterrâneo, como mais rápido do que o aéreo: por outro lado lembrei-me de que ia mais perto do que o aéreo pela parte da rua 12 aonde eu desejava ir, de modo que podia chegar a tempo. Por isso me decidi pelo subterrâneo e cheguei à 1 hora ao destino que levava (DEWEY *apud* VASCONCELOS, 1934, p.32-33).

O exemplo acima foi coletado no manual de Faria de Vasconcelos (1934), que dedicou um capítulo para explicar o raciocínio de acordo com os estudos de Dewey e a importância do pensamento reflexivo. O problema não apresentava números para a resolução, sendo equivalente à categoria de problemas sem número. Para a solução, o aluno deveria partir de conhecimentos prévios proporcionado pela própria experiência cotidiana sobre noção de tempo e de espaço.

Na análise feita por Vasconcelos (1934), a solução dos problemas propostos por Dewey, eram guiadas pelos cinco passos a seguir:

“1- Uma dificuldade sentida; 2 - Sua localização e definição; 3 – Sugestão de uma solução possível; 4 - Desenvolvimento, mediante o raciocínio do sentido da sugestão; 5 - Observações e experiências posteriores que levavam a sua aceitação ou exclusão, isto é,

¹⁹⁸ *How we think e The psychology of number* (RABELO, 2016, p. 82).

¹⁹⁹ Seus livros circularam internacionalmente e também entre o professorado paulista. Foram adotados no programa da disciplina de Metodologia do Ensino Primário de formação de professores primários do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936). Na bibliografia estavam os livros: J. Dewey *Pedagogia y Filosofia*; J. Dewey – *Teorias da educação*; Dewey – *Fins, Matérias e Métodos*; Amelie Hamaide – *O método Decroly*; E. Lee Thorndike – *A nova metodologia da aritmética*; F. Vasconcelos – *Como se ensina a aritmética*; Decroly e Hamaide – *O cálculo e a medida*; Lourenço Filho – *Introdução à Escola Nova*.

conclusão da crença ou não crença” (DEWEY *apud* VASCONCELOS, 1934, p.36-37). A proposta de Dewey para um pensamento reflexivo, análoga ao método de Decroly, seguia fases de desenvolvimento do raciocínio despertado por um problema real.

A respeito da resolução de problemas, Decroly afirmava que,

na medida em que a matemática se consagra como instrumento universal, cada vez mais necessário para a aproximação de qualquer ciência ou técnica, a programação dessa iniciação concreta impregnará toda a sequência dos estudos, na qual **predominará a resolução de problemas verdadeiros**, mesmo se técnicas e noções muito abstratas impõem o desvio por lógicas e simbolismos alheios a toda realidade concreta (DECROLY, 1932 *apud* DUBREUCQ, 2010, *grifo nosso*).

O autor defendia o cálculo por meio da resolução de problemas verdadeiros, surgidos da experiência da criança, sem impor inicialmente o cálculo escrito, considerando as hipóteses e estratégias de solução criada pela própria criança.

Outra atividade para o ensino de cálculo mencionada no plano de ensino era o aproveitamento por dramatização, em atividades lúdicas, de acontecimentos sugeridos pelo “conto” (quadro 15). A citação ao conto, para o ensino da leitura e da escrita, neste mesmo plano, transcrito na íntegra no início deste capítulo, referia-se ao método de contos criado por Miss Margarida McCloskey, citada constantemente em anotações e em documentos escolares para o curso normal (referência manuscrita), localizados no arquivo pessoal da professora Zuleika. Para o ensino de matemática, foram consultadas outras interpretações na literatura para a menção ao uso do “conto”.

Vale ponderar que, ao ler um conto para o ensino de cálculo da maneira como foi apresentado por Zuleika, auxiliaria o entendimento do aluno cego sobre determinados conceitos de difícil abstração. Assim, devido ao plano fazer referência aos problemas reais e às logicidades, ao que tudo indica, a orientação era para a leitura de um conto em formato de problema.

Aguayo (1935, p.288)²⁰⁰ apresenta em seu manual pedagógico os contos aritméticos, definidos como narrativas interessantes e imaginadas que apresentassem

²⁰⁰ As obras de Aguayo de acordo com Correia e Silva (2002) geraram grande repercussão no Brasil, sendo que o livro *Didática da Escola Nova*, de 1935 foi um dos livros que esteve entre os mais citados no período de 1930 a 1971, e entre a década de 40 a 70 superou a marca de John Dewey, passando ao primeiro lugar dos livros com maior número de citações entre professores e autores brasileiros de outros manuais pedagógicos.

situações ou problemas de cálculo. O autor indicava os contos entre as categorias²⁰¹ de problemas ideais a serem ensinados na escola. Segue exemplo:

João saiu a passeio com seus amigos, Antônio e Miguel. Chegaram a uma chácara onde abundavam laranjeiras e pés de anonas. O dono da chácara deixou colher diretamente das árvores 96 anonas e 160 laranjas, com a condição de pagarem dois centavos por laranja. Ao fazer o pagamento surgiu uma dificuldade, porque a metade das anonas e das laranjas estava podre. Os compradores não estavam dispostos a pagar os frutos bons e o vendedor queria cobrá-los a todos. Quanto se devia pagar segundo os compradores e quanto segundo o vendedor? (AGUAYO, 1935, p.288).

O conto aritmético apresentado por Aguayo (1935) se assemelha às logicidades sugeridas por Antunes (1934) e a definição de problemas reais de Thorndike (1921). As questões deveriam ser respondidas a partir de uma história, baseada em acontecimentos possíveis na realidade, sendo necessário o raciocínio para resolver o cálculo aritmético.

Braga e Ferreira (1929) indicavam a proposta de leitura de contos para o ensino de aritmética. Sugeriam que o professor realizasse a leitura de pequenas histórias relacionadas ao tema para auxiliar o entendimento da atividade matemática proposta ao aluno. A indicação de leitura para o ensino de ordem numérica, por exemplo, sugeriram a historieta “o um e o dois”, para entendimento da disposição dos zeros à direita e à esquerda. Segue a história sugerida neste episódio denominada “o um e o dois”, de autor desconhecido:

certa vez foram o um e o dois procurar colocação no país dos zeros. Lá chegando o um, muito atenciosos e educados, cada vez se encontrava com os zeros a rua, dava-lhes a sua direita, aumentando desta forma seu valor. O dois, porém, orgulhoso e mal educado, julgando-se aos zeros superior, dava-lhes a sua esquerda, o que não lhe alterava o valor. Ao fim de pouco tempo, o um, por ser educado, veio a ser milionário e o dois passou a ser um perdulário. (FERREIRA; BRAGA, 1929, p.16).

Desse modo, a linguagem se conectaria com os temas da aritmética por meio da leitura de uma história, de um conto ou de uma poesia. Essa prática estimularia o interesse do aluno. Para complementar a leitura de contos, a proposta contemplava a resolução de exercícios a partir do tema do Centro de interesse. Os exercícios sugeridos pelas autoras para o ensino de Numeração, após contarem a história do “o um e o dois”, apresentada anteriormente, foram os seguintes: “16) Torne o número 15 vezes maior; 17)

²⁰¹ Aguayo (1935) defendia os problemas que atendessem os ideais escolanovistas. Em suas palavras: “na Escola Nova faz-se muito uso dos problemas que interessam as crianças, estimulam-nas a pensar e provocam sua iniciativa e atividades criadoras” (AGUAYO, 1935, p.289). Classificava como problemas ideais: os contos aritméticos, os problemas propostos pela criança, os problemas sem número e os formulados a partir de “situação real” vivida pelos alunos. Reprovava os problemas ensinados apenas como exercício, comum nas escolas da época. (MARQUES, 2013, p.103).

Acrescentando-se dois zeros à direita do número 345, o que acontece? 18) Quantos zeros devo acrescentar ao número 5 para torná-lo mil vezes maior? 19) Tenho 8 laranjas, desejando ter um número mil vezes maior, que devo fazer? (BRAGA; FERREIRA, 1929, p.16)”. Esses exercícios eram antecidos pela unidade de trabalho “Numeração” apresentada nas figuras 42 e 43. É importante ressaltar que não eram apresentados dissociados do tema e da unidade de trabalho proposta no Centro de Interesse.

O ensino do sistema de numeração decimal era iniciado a partir da contação de uma história e os exercícios continuavam o que o conto havia iniciado de maneira lúdica.

Os acontecimentos lidos no conto seriam aproveitados para a atividade de dramatização. A professora Zuleika indicava às futuras especialistas lançar mão da ludicidade nestas atividades. A esse respeito, Decroly citava a classificação feita por K. Groos a respeito dos exercícios e impulsos lúdicos. Dentre as categorias elencadas, citava os jogos de imitação, que foram considerados nesta análise, por se assemelhar com as orientações trazidas no plano de ensino referente a ludicidade nas atividades. Os jogos de imitação elencados por Groos, dividiam-se em: 1) imitação lúdica de movimentos simples: a) de percepções óticas; b) de percepções acústicas; 2) imitação dramática no jogo; 3) jogos de imitação plástica ou reconstrutivo e 4) imitação interior. (DECROLY; MONCHAMPS, 2015, p.31).

Os jogos mencionados têm a finalidade de propor ao aluno imitações lúdicas e movimentos semelhantes às técnicas e recursos empregados no ensino de pessoas cegas apresentados no plano elaborado pela professora Zuleika. Os movimentos realizados pelos alunos na dramatização proporcionariam a apreensão de conceitos, e também acrescentariam ludicidade às aulas.

Fontoura²⁰² (1964) definia a atividade de dramatização da seguinte maneira:

Dramatização é um teatro improvisado: os alunos leem ou escutam uma história e a seguir a interpretavam. Cada menino cria, espontaneamente, o seu próprio papel, de acordo com o que entendeu e com seus sentimentos. É um processo muito educativo, profundamente escola viva, que deve ser aplicado amiúde pelo bom professor” (FONTOURA, 1964, p.30).

A proposta de ensinar a resolução de problemas se apoiando em dramatizações de pequenas cenas chegaram ao país na década de 1940, como eixo, a partir do qual os alunos desenvolveriam interesse em compreender, de modo prático, conhecimentos da

²⁰² Afro do Amaral Fontoura foi autor de inúmeros manuais pedagógicos que circularam no país a partir de meados do século XX.

aritmética. As autoridades da época davam ênfase à necessidade de buscar artifícios para efetivamente promover aulas globalizadas (SOUZA; GARNICA, 2012, p.501).

Os estudos de Decroly não consideraram especificamente o ensino de cegos, e sim, o ensino convencional, mas a aplicabilidade do método às especificidades de alunos com deficiência foram percebidas pela professora Zuleika e serviu de diretriz para a matéria Metodologia para o ensino de cegos.

As prescrições para o ensino de cálculo, propostas no plano de ensino do curso de especialização, indicavam contextualizar as atividades às situações da vida, com temas do interesse da criança. Os problemas reais atenderiam este modelo pedagógico por ensinar o aluno a calcular e a raciocinar. Para pôr em prática o método, considerando as limitações do aluno cego, era essencial o uso de recursos didáticos - a denominação usada no plano era material. De acordo com as recomendações, esses materiais deveriam ser inéditos, desempenhando o duplo objetivo didático: “a transição à abstração e auxiliar à leitura” (quadro 16).

De acordo com Queiroz (2011), para Dorina o mais difícil para o cego congênito é formar ideias e conceitos e ressaltava a importância do “ensino concretizado” e do trabalho especializado do professor. Defendia o ensino lúdico, com atividades relacionadas a vida diária (QUEIROZ, 2011). O discurso da educadora demonstra as apropriações de ideias dos modelos pedagógicos daquele tempo.

No plano de ensino (quadro 16), Zuleika destacava que para o ensino de cálculo se deveria atentar ao “desenvolvimento graduado e sistemático do raciocínio”. Mencionava que se tratava de uma preocupação didática. Ao seguir as fases do método Centro de Interesse, a professora especialista proporcionaria naturalmente esse processo de desenvolvimento.

4.2.3 O registro de uma aula no Instituto de Cegos Padre Chico

Os registros realizados no Diário de Classe²⁰³ de Dorina Nowill, em 1946, ao relatar como ocorreu uma aula ministrada conjuntamente com a professora especialista Therezinha Fleury de Oliveira no Instituto Padre Chico, esclarecia a dinâmica das aulas e a proposta orientada no plano de ensino de 1945. As ex-alunas da professora Zuleika,

²⁰³ Publicado no Boletim de Higiene Mental, no artigo intitulado “A Higiene Mental e a Educação do Cego”. A aula ocorreu em 13 de março de 1946. Disponível no Centro de Memória Dorina Nowill.

formadas especialistas no ensino de cegos pelo Instituto Caetano de Campos praticavam os ensinamentos de sua mestra, conforme é possível observar abaixo:

“Uma surpresa para vocês, meus alunos. Que será?” Therezinha colocou sobre a mesa uma caixa. Chamou os alunos para a **observação direta**, levando-os a uma exploração tátil, para que tivessem uma ideia (correspondente à visão de conjunto dos videntes) da tartaruga que estava lá dentro da caixa. Alguns tiveram receio, impressionando-se outros por ser tão fria. Que graça em perceber a cabeça da tartaruga retrair sob o casco. Uma explicação do seu formato foi dada pela professora Therezinha, bem como outras informações de seus hábitos curiosos. Seguiu-se a verificação do peso da tartaruga, erguendo-a cada um por sua vez. Sucesso indescritível. Após a observação direta, houve discussão habitual, para a qual havia eu me preparado convenientemente, sentindo-me segura na solução de todos os problemas referentes a tartaruga que me foram propostos, dentro da ciência, da literatura, da lenda e outras expressões folclóricas. Impressionados, os alunos indagaram se eu lia ou falava de cor. O interesse empolgou-os a ponto de pedirem para tomar nota do vocabulário próprio e das informações dadas. Sem perceber, dei um pontapé na tartaruga o que provocou tal hilaridade da classe, que um deles propôs fazer um drama de respeito” (Grifo nosso).

A experiência relatada pelas especialistas demonstra como aconteciam as atividades. Na aula citada, foi preparada uma surpresa para os alunos. De maneira lúdica, a proposta era descobrir qual era a surpresa do dia a partir da observação direta, realizada pela manipulação de uma tartaruga, percebendo assim suas características. Este ser vivo poderia ser estudado nos exercícios de medição, volume, capacidade, superfície, comprimento, peso, valor, entre outros. As professoras se prepararam para a atividade, buscaram informações sobre o animal, com a intenção de despertar o interesse dos alunos respondendo suas curiosidades. Surgia assim o tema para o Centro de Interesse: a Tartaruga. A escolha do tema tinha a finalidade de atingir o interesse infantil, de acordo com a proposta de Decroly. A observação dos fenômenos da natureza, animais, plantas e diversas atividades humanas, seria uma fonte inesgotável no qual a criança poderia coletar os dados para os problemas a serem resolvidos (FERNANDES, 2018).

Decroly utilizava da ludicidade em seu método para despertar o interesse das crianças. Elaborou e classificou jogos educativos com a finalidade de auxiliar o aluno a passar pelas etapas para apreensão do conceito de número. Considerava complexa a apreensão deste conceito por exigir a análise e comparação frequente e repetida por parte do aluno. A esse respeito, apresentou em uma comunicação realizada no *Congrès de Pédologie* de Bruxelas²⁰⁴ as etapas pela qual a criança passa até compreender os números de um a cinco, como segue: 1) noção da presença e da ausência; 2) faculdade de

²⁰⁴ O primeiro congresso internacional de pedologia foi realizado em agosto de 1911. Presidido por Decroly, participaram médicos e pesquisadores. Participaram 536 pessoas de 35 nacionalidades diferentes (HAMAÍDE, 1929).

discriminação e de identificação; 3) estágio de repetição; 4) noção de pluralidade e de unidade, noção de dois; 5) noção de três; 6) faculdade de comparação das quantidades contínuas (estágio de síntese); 7) noção de quatro (estágio de análise e síntese); 8) noção de cinco; primeira noção da fração (DECROLY; MONCHAMP, 2015). Afirmava que essas fases aconteceriam, no mais tardar, até os cinco anos de idade. Ressaltava que o processo de aprendizagem do conceito de número ocorria, muitas vezes, sem que as pessoas a sua volta tivessem o conhecimento do fato. Iniciando a partir de uma grande quantidade de comparações e de experiências que determinam a formação de imagens e de representações mentais, após várias tentativas e com esquecimentos repetidos, a criança compreenderia a noção dos números (p. 93).

Nesse sentido, ao propor os jogos educativos, o professor favoreceria melhores resultados e permitiria numerosas repetições das noções consideradas indispensáveis (DECROLY; MONCHAMP, 2015, p.20). Assim, no caso de alunos videntes, propôs os jogos de conjunto no intuito de passarem as duas primeiras etapas de aprendizagem do conceito numérico: “1) noção da presença e da ausência e 2) faculdade de discriminação e de identificação”. O jogo consistia, no caso de crianças videntes, em mostrar objetos conhecidos e interessantes à classe. Em seguida, eram escondidos em algum lugar da sala, com a promessa de alguma recompensa a quem os encontrasse. Para empreender a procura, a criança deveria ser capaz de conservar a imagem mental do objeto desaparecido. Outro jogo sugerido por Decroly, com objetivo semelhante, era denominado Caixas de Surpresas²⁰⁵, aplicável à condição da criança cega. Consistia em inserir objetos numa caixa para que o aluno pudesse, por meio da manipulação, observar o que lhe foi apresentado, assim como o realizado pelas especialistas com os alunos cegos, conforme o registro do Diário de Classe apresentado anteriormente.

A surpresa despertaria o interesse da criança. Tratava-se da proposta de um jogo com regras. A prática de jogar camuflava a intenção das repetições necessárias para a criança compreender os conceitos que se pretendia ensiná-la. De maneira lúdica, o jogo proporcionaria uma espécie de treino matemático com sentido para a vida infantil.

4.2.4 Os trabalhos manuais: exposição do curso de Especialização para o Ensino de Cegos

²⁰⁵ De acordo com Decroly e Monchamp (2015, p.86) a ideia original deste jogo foi apropriada dos estudos de Edward Lee Thorndike e por outros psicólogos, para estudar a psicologia de alguns animais.

Em registro fotográfico localizado no arquivo pessoal da professora Zuleika (1946), foram apresentados trabalhos manuais produzidos nas aulas. A fotografia pertencia a uma exposição do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, exibida no mural da catedrática. Segue o registro individual, na figura 46, e a forma como estava disposta no mural, na figura 47:

Figura 46: Exposição de produções do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1946)

Fonte: Arquivo da professora Zuleika -Fonte: AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Figura 47: Painel expositor de fotos das atividades realizadas pela professora Zuleika e de suas alunas da Escola Caetano Campos

Fonte: Arquivo da professora Zuleika - Fonte: AHECC/CRE Mario Covas/EFAP/SEE-SP

Na fotografia (figura 46) havia os trabalhos manuais produzidos pelos alunos e um cartaz com texto sem autoria. A imagem foi exposta no quadro pessoal da catedrática destinado à exposições de trabalhos realizados na Escola Caetano de Campos intitulado “Zuleika e suas alunas” (figura 47). No quadro havia outras fotografias com exposição de atividades do curso normal, de aperfeiçoamento e de estágios realizados na Cruz Vermelha. Eram todas as ações referentes aos cursos ministrados pela professora Zuleika e pelas suas alunas, exatamente como o título do quadro sugeria.

À direita da fotografia (figura 47) estão os trabalhos manuais dos alunos: maquetes, representações de animais, paisagens, árvores, entre outros. Estavam organizados por temas diversos como estações do ano, animais, meio urbano e rural etc. O objetivo do painel com os trabalhos manuais era expor o trabalho que foi realizado pelos alunos do Instituto Padre Chico. À esquerda da imagem, havia um cartaz com o texto “Você precisa conhecer Dorina”. O cartaz contava a história do surgimento do curso, as conquistas profissionais de Dorina após se formar professora especialista no ensino de cegos, com destaque para sua nomeação como docente no Instituto Padre Chico, as premiações recebidas e uma bolsa de estudos para se especializar no *Teachers College* nos Estados Unidos (1946). A proposta da exposição era dar visibilidade ao curso de especialização e a inclusão de Dorina no curso normal desta escola.

A fotografia (figura 46) nos forneceu pistas para compreender como eram os trabalhos manuais realizados pelos alunos cegos sob a orientação das especialistas no Instituto Padre Chico. Alguns desses eram feitos em papel cartão com relevo e perceptível ao tato. Em uma atividade realizada por Dorina em 1946, ela apresentava aulas com trabalhos manuais, que considerou sua primeira aula de Desenho para cegos. Para melhor compreensão, segue o relato na íntegra:

Com um boneco que escondia a cabeça, pretendi verificar se estabeleceriam alguma analogia entre o mesmo e a tartaruga estudada na véspera. O choro do brinquedo perturbou o raciocínio. Todavia, indagando quem escondia a cabeça assim, a resposta imediata: a tartaruga.

Para verificar a fixação da forma da mesma, apresentei-lhes uma tartaruga recortada em cartolina. Três a identificaram, sendo que um deles imediatamente.

Aproveitei a oportunidade para orientá-los no reconhecimento de outros animais, aplicando a minha própria experiência, isto é, procurar patas e colocá-las para baixo, o que facilita a identificação. Prosseguimos no exame mais detalhado da mesma, numa transição para sua representação plana, à guisa de retrato usado pelo vidente. Notando o desejo de reproduzi-los, ensinei-os a fazê-lo, contornando o molde com o furador, na reglete. Foi, sem dúvida, a primeira aula de desenho, cujo estudo vinha preparando. O resultado levou-me a incluir essa atividade no meu programa, começando pelas formas mais simples, numa sistematização eficiente.

Vivendo em minha classe o método de problemas, um dos alunos sugeriu que o molde fosse feito em cartão mais grosso.

O desenho permitiu-me ainda verificar o aproveitamento da aula inicial pelo emprego do vocabulário na descrição do animal: parte dorsal, ventral, etc.”.

O relato de Dorina demonstra a atividade iniciada a partir do tema *Tartaruga*, no registro de aula apresentado anteriormente, em que trouxe o réptil em sala de aula para a realização da atividade prática. Nesta aula, em continuidade ao tema da aula anterior, demonstrou, por meio de objeto similar, o movimento que a tartaruga fazia com o pescoço. A proposta era comparar o que haviam observado com o novo elemento. A representação da tartaruga e de outros animais, foi feita com papel cartão recortado no mesmo formato. Realizou descrição das partes do animal. Ensinou os alunos a reproduzi-los com os recursos que eram possíveis no momento da aula: um furador (punção) e um reglete usado para a escrita em braile. Considerou que esta aula foi a primeira de Desenho para alunos cegos e, posteriormente, a incluiu em seu programa. No que diz respeito a matemática, ensinou formas aos alunos.

As aulas tinham a finalidade de ensinar por meio da comparação de objeto, da associação com outros animais do repertório infantil e de modo que o aluno se expressasse por meio do desenho o que havia aprendido na aula.

4.3 A vulgarização do ensino de conceito de número pré-contador mecânico

A prescrição que precede ensinar o conceito de número por meio de jogos educativos e de atividades lúdicas, antes de aprender a calcular em contadores mecânicos, vulgarizou em nossa cultura escolar. O manual didático denominado “A construção do conceito de número e o pré-soroban”²⁰⁶, referência para a educação especial, é um exemplo de que indícios dessas orientações permanecem na atualidade. Trata-se da proposta de pesquisa realizada pela Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban para ressignificar o ensino da Matemática para os alunos com deficiência visual. O estudo aponta que “a elaboração e construção do conceito de número, por parte das crianças com deficiência visual, depende de sua interação com o mundo concreto, o que permite construir conceitos e se apropriar das informações mais elementares; as quais, no entanto, embasam todo o conhecimento matemático”. Afirmam ainda que “o Pré-soroban”, conjunto de subsídios teórico-práticos, deriva das novas tendências metodológicas que repensam o ensino da Matemática. Esses autores organizaram em um livro a pesquisa sobre a melhor maneira de ensinar conceito de número e cálculo. Disponibilizaram no material registros fotográficos de instituições que realizam as atividades e que tem êxito na educação de matemática a crianças cegas. O estudo sugere o uso de material concreto, jogos e brincadeiras para o ensino de número e algumas técnicas como a dramatização para se ensinar de acordo com situações cotidianas e que façam sentido para o aluno. Na conclusão de Fernandes (et al.)(2006), o soroban deve fazer parte do material escolar de crianças cegas e com baixa visão. Contudo, para que o aparelho se converta num instrumento facilitador e eficaz, é importante que a criança passe pelas etapas sugeridas, que internalize a lógica do sistema de numeração decimal, favorecendo assim a realização de cálculos mentais, quer sejam das ordens maiores para as menores e vice-versa.

Na apresentação do manual, Fernandes (et al.) (2006) explica que, durante muito tempo, a quase inexistência e sistematização de metodologias para o ensino da Matemática para as pessoas com deficiência visual acabou gerando, por vezes, impedimentos à difusão, apreciação e uso corrente do soroban. Reafirma a importância do livro por conter um importante material didático pedagógico com ênfase na manipulação de jogos sob a mediação atenta do professor que trabalha com alunos com deficiência visual.

²⁰⁶ A construção do conceito de número e o pré-soroban, foi elaborado por Fernandes, Cleonice Terezinha et al. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Fernandes (et al.) (2006) afirma que se trata do primeiro livro no Brasil que reúne estratégias que antecedem o ensino formal do soroban. Em nenhum trecho os autores fazem menção às práticas pedagógicas realizadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos, talvez por desconhecimento das origens dessas práticas.

Os discursos para que o ensino de matemática inicie de atividades do interesse da criança, considere a ludicidade, a experiência, e evite a mera memorização de algoritmos, permanecem entre os professores na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de doutorado investigou o funcionamento do curso de Especialização para o Ensino de Cegos que vigorou de 1945 a 1966 no Instituto Caetano de Campos em São Paulo. A finalidade do estudo foi compreender as prescrições para o ensino de matemática dadas às especialistas que atuariam na educação de pessoas cegas.

O estudo foi conduzido sob dois planos: investigou-se os métodos de ensino e os recursos didáticos indicados para o ensino de matemática nos cursos normal e de especialização do Instituto, no intuito de entender as semelhanças e diferenças nas orientações dadas para o ensino de alunos cegos e videntes.

O curso normal do Instituto Caetano de Campos formava professores que atuariam no curso primário. As orientações para o ensino de matemática dadas às normalistas eram ministradas na matéria de Metodologia do Ensino Primário. Dentre os métodos de ensino indicados, sobressaía o método idealizado pelo autor belga Ovide Decroly, denominado Centro de Interesse, por ser requisito indispensável nas avaliações para a conclusão do curso. A normalista era avaliada pela preparação e aplicação de uma unidade de trabalho, a partir de um tema previamente sorteado. A ideia original do método consistia, de maneira geral, em ensinar a criança a partir de um tema de interesse, de modo interdisciplinar da leitura, escrita, cálculo e outras habilidades. Algumas habilidades se constituíam em matérias próprias do programa escolar para o curso primário da época. O método de Centro de Interesse compunha um dos modelos pedagógicos indicados no programa de ensino do curso de formação de professores no Instituto Caetano de Campos na década de 1940.

Já, o curso de Especialização para o Ensino de Cegos, formava professores especialistas, em nível médio, que iriam atuar na educação de pessoas com deficiência visual. A matéria responsável por orientar as práticas para o ensino de matemática do curso tinha um nome similar à matéria do curso normal -Metodologia para o Ensino de Cegos. Ambas possuíam finalidades semelhantes: orientar as práticas pedagógicas, para o ensino das matérias do programa oficial do curso primário, apresentando os métodos e técnicas de ensino que circulavam no período e pertenciam aos programas oficiais de formação de professores. Análogas às orientações dadas no curso normal, para o curso de especialização, também foi indicado o método Centro de Interesse para o ensino das matérias do curso primário ao aluno cego. As alunas eram orientadas que o ensino deveria acontecer de maneira globalizada, inclusive o de matemática. Comparando as orientações dadas às normalistas e aos especialistas, as diferenças estavam nas escolhas dos recursos

didáticos para atender a necessidade do aluno cego e na aplicação de técnicas de ensino que auxiliariam a compreensão de conceitos desconhecidos ao aluno.

Diante das constatações apresentadas, antes de adentrar nas especificidades do ensino de matemática para a educação de cegos, vale a pena discutir sobre os indícios que nos guiaram para compreender essas similaridades nas orientações dadas no curso normal e no curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos.

Primeiramente, é importante considerar que o curso era uma das especializações que fazia parte da cadeira de Metodologia do Ensino Primário do Instituto Caetano de Campos e a catedrática responsável era a professora Zuleika de Barros Martins Ferreira (de 1942 a 1955). A professora era entusiasta do movimento da Escola Nova, envolvida com os ideais renovadores desde 1928. Em sua trajetória profissional, se inspirou em expoentes desse movimento como Decroly, Claparède, Margarita Comas e Lourenço Filho. Este último guiou suas práticas docentes quando experienciou modelos pedagógicos renovadores na Escola Modelo da Caetano de Campos, no início de sua carreira, nos anos 1920. Os frutos dessas experiências lhe renderam palestras e até a escrita de um livro para o ensino de matemática com a coautoria de outra professora da Escola modelo, em 1929. A professora Zuleika se tornou especialista no ensino de matemática, atuando posteriormente, já na década de 1930, como professora de Matemática e Logicidade na Escola Complementar da Caetano de Campos. Suas práticas inovadoras e o lugar de onde propagava a fez chegar ao topo de sua carreira acadêmica, tornando-se catedrática no curso normal da Escola. Zuleika esteve imersa em ideias inovadoras que desembarcavam naquela escola, se apropriando de muitas delas.

Desde a criação do curso de especialização, em 1945, a catedrática esteve à frente da organização do curso. No mesmo ano, elaborou o primeiro plano de ensino, em caráter experimental, orientador das aulas que seriam ministradas pelas suas alunas no Instituto para Cegos Padre Chico, em São Paulo. Os indícios de apropriações aos modelos pedagógicos que circulavam no período desde os anos 1930 e que ecoavam ainda na década de 1940, entre os professores, tornaram-se perceptíveis nas suas orientações para a prática de ensino. Sua aluna Dorina Monteiro Gouvêa, uma das principais propagadoras na continuidade de suas ideias, a motivou a empreender ações e adequar o ensino às mesmas condições do aluno vidente. O método de Decroly, igualmente recomendado nas aulas do curso normal, era orientado sem distinção para o ensino de cegos.

Após a oficialização do curso em 1946, Zuleika o delineou à sua maneira: definiu as regras para ingresso de candidatas, planejou os conteúdos das matérias que iriam

compor o programa de ensino e suas respectivas nomenclaturas, e indicou até mesmo quem iria ministrar as aulas. Reorganizou o curso em 1948, incluindo as diretrizes dadas no curso de Especialização para a Educação de Cegos estadunidense frequentado por Dorina. Envolvida com o curso de e em busca de que as orientações metodológicas para o ensino de cegos permanecem, Zuleika continuou ministrando as aulas de Metodologia para o Ensino de Cegos e, após sua aposentadoria, suas discípulas continuaram a propagar os ideais que defendeu por toda a sua trajetória profissional.

Desse modo, é possível perceber que a apropriação do método Centro de Interesse nos cursos normal e de Especialização para o Ensino de Cegos se deve ao fato de a catedrática -responsável por ambos os cursos, apresentar uma visão igualitária em relação a seus alunos, devido a experiência vivenciada com Dorina Nowill. E, fazendo jus ao lugar que ocupava e da rede de pessoas que a ajudaram a sustentar suas ideias, entre elas Carolina Ribeiro, moldou o primeiro curso, em escola pública, de Especialização para o Ensino de Cegos, nos mesmos moldes renovadores idealizados no curso normal do Instituto Caetano de Campos. Assim, as semelhanças encontradas nas prescrições entre os dois cursos são fruto das escolhas da catedrática.

Acerca das especificidades das orientações para o ensino de matemática dadas no curso de especialização, há de se considerar que, para se tornar uma professora especialista no ensino de pessoas cegas, a candidata ao curso, anteriormente formada no curso normal, deveria trazer consigo os saberes²⁰⁷ da profissão docente: os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Deveria dominar os conteúdos das matérias que deveriam ser ensinadas aos alunos e ter o domínio pedagógico para ensinar tais conteúdos. Assim, com os saberes profissionais essenciais para exercer sua prática docente se tornaria apta a realizar uma especialização e apreender os saberes específicos do ofício.

No curso de especialização, a normalista candidata ao curso aprenderia novos saberes profissionais, específicos para lidar com pessoas cegas. Para se ensinar a matemática, além de dominar os conteúdos disciplinares, a professora especialista deveria entender as especificidades da cegueira.

Desse modo, considerando que as orientações para o ensino de matemática dadas no curso normal foram o ponto de partida para o aperfeiçoamento das orientações dadas no curso de Especialização para o Ensino de Cegos, após o cotejo das fontes de ambos os cursos, concluímos que os saberes preliminares que a professora especialista deveria ter,

²⁰⁷ Lançou-se mão dos estudos sobre os “saberes a ensinar” e os “saberes para ensinar”, elaboradas por Hofstetter e Valente (2017).

e se ainda não tivesse, deveria aprender para se ensinar matemática ao aluno cego, era ensinar interdisciplinarmente pelo método Centro de Interesse.

De acordo com as orientações do plano de ensino do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945) e os registros de aulas dadas no Instituto Padre Chico, em São Paulo, pelas especialistas formadas no curso (1946), o ensino das matérias deveria ser planejado de maneira globalizada e ensinado integralmente a partir de um tema de interesse infantil escolhido para o Centro de Interesse, inclusive a matemática.

Desse modo, era necessário que a professora especialista tivesse o conhecimento da tríade processual do método de Decroly: observação-associação-expressão. Seria a partir das apropriações feitas do método que a professora especialista iria preparar suas aulas. Ao orientar o ensino desse modo, estaria garantindo, em grande parte, que houvesse a globalização do ensino, evitando práticas ensinassem que as matérias fossem ensinadas de maneira compartimentada.

Ao iniciar esta tríade, por meio de atividades de observação, deveria saber o que propor para o aluno observar, isto é, um objeto ou fenômeno preparado e direcionado pelo professor. Assim, o docente faria uso de determinada situação ou objeto do interesse infantil para ensinar, sendo a observação o ponto de partida do método. É possível perceber que o professor tinha autonomia e liberdade para elaborar e escolher em suas aulas os materiais de ensino que seriam usados, cabendo a ele investigar, manipular e experimentar os objetos antes de leva-los para a sala de aula.

O próximo passo seria saber como propor atividades de maneira que fizesse o aluno associar a outros elementos com sentido para sua vida, no intuito de levar determinado saber à abstração. A observação e a associação eram fases indissociáveis, pois era necessário observar e comparar objetos para associar o conhecimento prévio ao novo conhecimento adquirido.

As atividades de associação tinham o objetivo de comparar o conhecimento que o aluno possuía sobre determinado assunto ao novo conhecimento, estabelecendo assim, conexões entre eles.

Por fim, era necessário saber propor que os alunos expressassem o que haviam aprendido por meio de trabalhos manuais, desenhos, pintura etc. e de maneira oral.

As primeiras orientações para o ensino de cálculo do plano de ensino (1945) orientavam iniciar pelo ensino do número. Para isso, a futura professora especialista deveria planejar as aulas e os materiais a serem usados de acordo com o método Centro de Interesse. O plano de ensino instruía que a especialista preparasse as atividades para

que o aluno realizasse a análise de um número por meio da observação direta e comparação. O professor deveria conhecer todas as fases do método, ensinando por meio da observação, associação e expressão, como mencionado anteriormente.

As duas fases iniciais do método de Decroly - observação e associação, tinham a finalidade de atuar no processo sempre em consonância. O processo iniciava por observar objetos concretos, intencionais, preparados pelo professor e de interesse infantil. Durante o processo de observação, era necessário propor comparações, fazendo o aluno associar o conhecimento adquirido aos conhecimentos prévios, levando-o a formar novos conceitos.

No caso do aluno cego, as orientações dadas no plano de ensino do curso, reforçaram a utilização de materiais. A finalidade era a educação sensorial, contato com variedade de formas para generalização do conhecimento. É importante ressaltar que o material deveria ser inédito para cada aula e de acordo com o tema do centro de interesse, causando assim surpresa nos alunos. A escolha desses recursos era essencial para que o aluno pudesse compreender determinados conceitos matemáticos. Desse modo, para o ensino de número, o professor selecionava o material e até mesmo, em muitos casos, confeccionava o que seria utilizado na aula com a intenção de ensinar o número. Entre os materiais, poderia valer-se de objetos do cotidiano, planejados previamente para a aula, jogos confeccionados e de outros recursos didáticos.

Para ensinar o conceito de número ao aluno cego exigia-se que a professora especialista fizesse algumas adaptações nas aulas e nos materiais, mas o modo como o aluno aprendia não se diferenciava conceitualmente do modo de ensinar o aluno vidente. A diferença causada pela deficiência visual era o fato de que as informações não chegavam ao cego por meio da visão, e sim, por meio dos demais sentidos. É importante considerar também que, a pessoa cega não aprenderia de forma automática e que outro sentido não cumpriria o papel de substituição da visão. Ao propor que as atividades fossem realizadas permitindo a dramatização para viver problemas no plano de ensino, pretendia-se proporcionar ao aluno cego, usar os demais sentidos, em busca de expandir as possibilidades de vivenciar problemas reais, isto é, situações cotidianas.

Nessas atividades, o aluno poderia fazer uso da audição e, por meio da linguagem, compreenderia coisas que não poderia ver. As descrições realizadas durante as atividades de dramatização proporcionariam a percepção do mundo ao seu redor por meio de outros sentidos. Essa técnica de ensino supriria o que o tato talvez não conseguisse captar, por ser um sentido de captação mais lenta e de caráter sequencial.

Ao mesmo tempo, a atividade de dramatização tinha a finalidade de propor que o aluno expressasse o novo conhecimento e compartilhasse suas impressões com a turma a respeito do que havia aprendido, favorecendo a formação de novos conceitos. Essa situação promovia a Expressão - a terceira das fases do método Centro de Interesse. Aplicar a técnica de dramatização era um dos saberes que a professora especialista deveria dominar para ensinar números ao aluno cego. Era usada também para ensinar conceitos desconhecidos, que, apenas com o manuseio de materiais concretos, não seriam compreendidos pelos estudantes, principalmente os com cegueira congênita. Em suma, as orientações dadas para o ensino de matemática aos alunos cegos pelo método de Decroly - Centro de Interesse, partiam de um tema comum ao aluno, iniciando, prioritariamente, com o conceito de número utilizando observação direta e comparação de materiais inéditos (para despertar o interesse do aluno) disponibilizados pelo professor para as aulas. Para expressar esse conhecimento, a dramatização é ideal para então vivenciar situações reais. O segundo passo seria iniciar o processo de abstração por meio de problemas lógicos em situação real, em que o professor prepararia atividades lúdicas a partir de um conto e pudesse aproveitá-las para realizar dramatizações com os alunos. Permanece a oferta de material inéditos nas aulas visando a abstração do conhecimento e auxiliando a leitura por meio da observação e associação. Destaca-se a preocupação didática com o desenvolvimento graduado e sistemático do raciocínio.

Nessas orientações ficam evidentes os saberes para o professor ensinar aritmética: aplicação da tríade do método de Decroly observação-associação-expressão, escolha, preparo e elaboração de recursos didáticos em consonância com o Centro de Interesse, utilização de técnicas de dramatização com a finalidade de auxiliar na compreensão de conceitos desconhecidos e ser uma forma de expressão abstrata para externar o saber aprendido do aluno, uso do material didático para levar o aluno à abstração do conhecimento, de modo que o ensino aconteça de maneira graduada e sistemática.

Esse conjunto de ações orientado pela professora Zuleika para a educação matemática de alunos cegos tinha a finalidade de romper com práticas tradicionais de ensino, que no caso específico do ensino para o aluno com deficiência visual consistia em, ao iniciar a aprendizagem de números, fazê-lo manusear contadores mecânicos para cálculo matemático, disponíveis no período como o cubarítmo e o soroban, que muitas vezes eram considerados maçantes sem sentido para a vida do estudante. Com isso, a intenção era propor atividades lúdicas com pré-contadores mecânicos, que desenvolvesse o conceito de número e entendimento das primeiras noções de cálculo. Para o aluno estar

apto a manipular o soroban, além de possuir o conhecimento dos rudimentos matemáticos deveria, principalmente, ter o conhecimento da lógica do sistema de numeração decimal. O método de Decroly em sua completude proporcionava sua aplicação no ensino de matemática, já que a prescrição para o ensino do conceito de número e de cálculo antes de ensinar a manipular contadores mecânicos vulgarizou em nossa cultura escolar.

Diante dos saberes profissionais que a professora especialista deveria ter para ensinar o aluno cego, há de se considerar que nessas orientações, o aluno se torna o personagem central no processo. Ele aprende de maneira ativa, experienciando e manipulando objetos que são intencionalmente apresentados de acordo com a finalidade de ensino.

O curso de Especialização para o Ensino de Cegos do Instituto Caetano de Campos em São Paulo tornou-se referência no país. A experiência no curso normal da Escola, motivado pela inclusão da primeira aluna cega, Dorina Monteiro Gouvêa, juntamente com o grupo de alunos formados pela professora Zuleika de Barros Martins Ferreira, deu um novo rumo à educação de pessoas cegas. Vale ressaltar também a rede de sociabilidade em torno desses sujeitos históricos que fortaleceu o curso, conectando-o com redes de representantes governamentais impulsionando a criação de uma legislação para o favorecimento da educação da pessoa cega.

As educadoras do Instituto Caetano de Campos, Zuleika de Barros Martins Ferreira, Carolina Ribeiro e Dorina Gouvêa Nowill, formaram um grupo de intelectuais da educação constituído no período em que atuaram na Escola, na década de 1940 e se inseriram em novas redes de sociabilidades, em São Paulo, em outros estados brasileiros e no exterior. A atuação dessas professoras contribuiu para que suas atividades profissionais adquirissem maior relevância no campo da educação no Estado de São Paulo entre 1940 e 1960.

A catedrática esteve por quase três décadas no Instituto Caetano de Campos e foi responsável por difundir modelos pedagógicos renovadores, advindos do movimento da Escola Nova. Esses métodos foram apropriados pelos professores que formou ao longo de sua carreira em vários níveis de ensino, como cursos normal, de especialização, de aperfeiçoamento docente e de administração escolar. Seu nome foi dado a uma Escola Estadual no bairro da Pompéia, em São Paulo, em 1957, após seu falecimento.

Zuleika lecionou no Grupo Escolar em Triunfo no mesmo período em que Carolina Ribeiro atuava. Após essa data, as educadoras se reencontraram novamente, pelo ofício do trabalho na Escola Caetano de Campos, em 1935.

A convite de Fernando Azevedo, diretor do Instituto de Educação, Carolina Ribeiro assumiu o cargo de auxiliar de diretora do curso primário. Em 1939, foi nomeada diretora da Escola Normal Modelo da Capital, considerada no período a “Escola-Mater, centro de irradiação da cultura e do progresso pedagógico, de larga projeção educacional em todo o Brasil”. A diretora atuou diretamente na transformação da Escola Normal em Instituto de Educação, voltando a ser centro de estudos em todo o setor, primário, ginásial, normal, com cursos de aperfeiçoamento, especialização, administração etc. Em 1955, tornou-se Secretária de Educação, período em que trabalhou com diferentes autoridades políticas da capital.

Após se tornar Secretária, recebeu o título de servidor emérito do governador do Estado, “considerando que grande foi a influência que exerceu na formação moral e intelectual da juventude paulista; e que o seu passado constituiu um dos momentos altos da consciência cívica do magistério a que sempre pertenceu”²⁰⁸

A educadora Dorina Monteiro Gouvêa, foi um dos principais sujeitos históricos desta pesquisa. Ingressou no curso normal da Escola Caetano de Campos em 1943, dando início às primeiras ações que culminaram no curso de Especialização para o Ensino de Cegos em 1945. O elo constituído, por meio da figura de Dorina, conectou o Brasil com os Estados Unidos, firmando parceria com o *Instituto Perkins* e com Helen Keller, uma das presidentes, conforme apresentado no primeiro capítulo.

As redes formadas pelas educadoras possibilitaram a credibilidade necessária para ampliar os contatos como o ingresso em novas redes nos Estados Unidos. Dorina foi a conexão, proporcionando a inserção em uma nova rede estadunidense. A especialização realizada em 1946 e 1947 no *Teachers College, na Universidade de Columbia, Estados Unidos*, proporcionou novas relações. Ao retornar ao Brasil, ingressou em uma nova posição - planejada exclusivamente para ela, no Instituto Caetano de Campos.

Os laços formados entre essas educadoras, primeiramente no curso normal da Escola Caetano de Campos, e depois por meio do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, possibilitaram o estabelecimento de novas relações nessas redes de sociabilidade, inacessível às professoras que não estavam nesse círculo de amizade. Desse modo, as professoras adquiriram maior projeção no campo educacional paulista, como ocorreu com Dorina Gouvêa, que representou o Brasil na Assembleia da ONU em 1975 e 1981.

²⁰⁸ Correio Paulistano, 1955 – Arquivo Escola Caetano de Campos

As educadoras ocuparam cargos máximos na carreira do magistério, como de catedrática, secretária de educação e representante brasileira da causa das pessoas com deficiência em eventos no exterior. Difundiram novos conhecimentos educacionais para o professorado brasileiro e constituíram um grupo de intelectuais paulistas nos anos 1930, 1940 e 1950. A ampliação dos conhecimentos educacionais das professoras e a inserção em novas posições no campo educacional paulista possibilitou a elas o papel de intelectuais da educação de São Paulo. Foram as protagonistas na criação e no funcionamento do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, unindo seus conhecimentos e forças em prol da causa. Compartilharam ideais, lutaram pela inovação no ensino paulista, principalmente na escola em que atuaram, o Instituto Caetano de Campos. A presença e atuação dessas mulheres percorreu toda esta narrativa histórica, uma vez que, de maneira direta ou indireta estavam envolvidas em ações e melhorias do curso no período em que estiveram ativas.

As relações que interligavam os sujeitos em torno do curso de especialização promovido pelas educadoras protagonistas – Zuleika, Carolina e Dorina, beneficiaram conexões com figuras públicas, políticos, administradores escolares, bibliotecários, médicos, professores de instituições internacionais e especialistas da área da educação. As redes de sociabilidade em torno da ação das educadoras favoreceram a criação do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, sua regulamentação e seu funcionamento. Destaca-se a influência política de Carolina Ribeiro à frente do Instituto Caetano de Campos, como diretora e Secretária de Educação, o que favoreceu a criação de uma legislação estabelecida para beneficiar os professores e para a melhoria da educação de cegos.

O programa de ensino do curso de especialização era composto por matérias da área da educação e da saúde. As matérias da saúde tinham a finalidade de prevenção e tratamento da cegueira e eram baseadas no programa de ensino do curso realizado no *Teachers College*. Assim, é possível perceber que foram apropriados tanto modelos pedagógicos europeus como estadunidenses na formação do ensino de pessoas cegas, constituindo os saberes profissionais para exercer a função de especialista.

Além das apropriações ao Centro de Interesse, nota-se a presença de modelos pedagógicos de autores expoentes do movimento da Escola Nova, como John Dewey e Edward Lee Thorndike.

Em conclusão, as orientações dadas por Zuleika, conforme os estudos de Decroly, iniciavam pelo ensino de conceito numérico seguindo as fases de observação, associação

e expressão, mas diferenciava-se no que diz respeito à graduação do ensino do conteúdo mais fácil para o mais difícil. O próximo passo para o ensino de cálculo, após o aluno ter o conhecimento de conceito de número, era o ensino por meio de problemas reais, que fizesse sentido para a vida da criança. Para a leitura, o material inédito deveria ser disponibilizado a cada aula, no intuito de despertar o interesse do aluno. Os registros das aulas dadas no Instituto Padre Chico demonstram que o ensino era globalizado, partindo de um tema previamente preparado pela professora especialista e que a aula seguinte daria sequência ao tema iniciado na aula anterior. O ensino era ativo, os alunos deixavam de ser meros espectadores para se tornarem o centro do processo de aprendizagem. Expressavam-se por meio concreto ou abstrato, como por exemplo, por meio de trabalhos manuais, representações via desenho, dramatizações e de forma oral. Os documentos demonstram que os trabalhos manuais eram detalhados e partiam de temas diversos.

Com a criação das classes braille na década de 1950, a intensificação de materiais didáticos fabricados para esta finalidade, como o soroban e a presença da professora especialista nesses espaços, é possível notar a individualização no ensino proporcionada por esses equipamentos. Ainda se torna necessário mais estudos que se debrucem sobre a ocorrência dessa individualização no ensino de matemática, mesmo considerando que se tratava de um ensino complementar da sala regular.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, R. D. **Carolina Ribeiro: o lugar da mulher na Educação em São Paulo**. In: VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P. (Org.). *Mulheres inovadoras no ensino* (São Paulo, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 83-96.
- AGUAYO, A. M. **Didáctica da Escola Nova**. Trad. J.N. Damasco Penna e Antonio d'Avilla. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- ALBUQUERQUE, E. S. **Meu filho cego**. São Paulo: Editora Cupolo, 1967.
- ÁRIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- AVANZINI, C. M. V. **As origens do Hospital de crianças. Saúde e educação em Curitiba, 1917-1932**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2011.
- BRAGA, B. V.; FERREIRA, Z. B. M. **É preciso calcular: problemas para o 3º ano preliminar**. São Paulo: TYP. S. Lázaro, 1929.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação especial, *Ministério da Educação*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- CARVALHO, M. M. C. de. **Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola**. In: FREITAS, M.C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, capítulo 13, p. 373 - 408.
- CARVALHO, M. J.; BRAS, J. V.; GONCALVES, Maria Neves. **Pela organização da escola e do ensino: o self-government de Antônio Sérgio**. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 19, n. 46, p. 131-144, ago. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592015000200131&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/51249>.
- CARVALHO, C. M.; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. **A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional**. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34-48, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/viewFile/5099/3083>. Acesso em: 30 out. 2020.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. (1982)

_____. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** Petrópolis, 2011b. (1994)

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. **A história ou a leitura do tempo.** Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

CHERVEL, A. **Histórias das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Teoria & Educação. Porto Alegre. N.2, 1990.

CORREIA, A. C.; SILVA, V. B. **Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil 1930 a 1971** _ Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. Educa e Autores, 2002.

DECROLY, O.; MONCHAMP, E. **Iniciação À Atividade Intelectual E Motora Pelos Jogos Educativos.** São Paulo: Editora Vozes, 2015. (tradução – francês – 2014).

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p. (Coleção Educadores).

DUTRA, M.; ROSA, E. R. **Pessoas cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil.** In: Seminário Nacional do HISTEDB, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional do HISTEDB. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 7. p. 01-26.

ECAR, A. L.; RABELO, R. S.. **Alice Meirelles Reis e o jardim de infância: cenário de inovação.** In: VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P.. (Org.). Mulheres inovadoras no ensino (São Paulo, séculos XIX e XX). 1ed.Belo Horizonte - MG: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 27-42.

FERNANDES, C. T. **A construção do conceito de número e o pré-soroban.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://www.eeava.uneb.br/moodle/course/view.php?id=8>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, J. C. B.. **A matemática na proposta de Decroly: análise do livro “El Calculo y La Medida em El Primer Grado de La Escuela Decroly”** In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Formação de Professores: História, cultura e política, 2018, Campo Grande-MS. Anais eletrônicos do IV Encontro Nacional de Pesquisas em História da Educação Matemática. Campo Grande: UFMS, 2018. v. IV. p. 1-12.

FREITAS, M. C. **O aluno problema: forma social, ética e inclusão.** São Paulo: Cortez, 2011.

FONTOURA, A. A. **Metodologia do Ensino primário.** 10 Ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRUZINSKI, S. **O pensamento mestiço**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRUZINSKI, S. **Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories**. *Topoi*, Rio de Janeiro, , mar., 2001b, pp 175-195.

HAMAÍDE, A. **O methodo Decroly**. Tradução e adaptação de Alcina Tavares Guerra, Rio de Janeiro: F. Briguier e Cia., 1927. 235 p.

HOFSTETTER, R; VALENTE, W. (org.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: SBHE, n. 1, p. 9-44, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis - 1923-1935**. 1ª. ed. São Paulo: TPolo Books, 2014. v. 1. 93p.

MACIEL, F., **A História da alfabetização em Minas Gerais: Adesão e resistência ao método global**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MARQUES, J. A. O. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal de São Paulo, 2013.

_____. **Faria de Vasconcelos e as diretrizes da Pedagogia Científica na formação matemática do professor primário (1909-1960)**. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

_____. **Zuleika Martins Ferreira: A formação de professores e as práticas inovadoras na educação matemática e no ensino de pessoas cegas na Escola Caetano de Campos (1911-1955)**. In: VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P.. (Org.). *Mulheres inovadoras no ensino (São Paulo, séculos XIX e XX)*. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 275-286.

_____. **O método Decroly no ensino de Aritmética do curso de Especialização para o Ensino de Cegos da Escola Caetano de Campos (1945)**. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 2019, Cuiabá - MT. *Educação Matemática com as Escolas de Educação Básicas: interfaces entre pesquisa e sala de aula*, 2019. p. 1-15.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1996.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade (2005)**. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/politica_gestao_inclusao_escolar.php. Acesso em: 14 de set. 2020.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: O lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MORAES, J. L. **Sorobã: aparelho de cálculo para cegos – adaptado**. 2a edição melhorada. São Paulo: mimeo, 1965.

NOWIL, D. **...E eu venci assim mesmo**. São Paulo: Totalidades, 1996.

OLIVEIRA, F. C. S. **Histórias de um aprendizado: os signos de Deleuze nos relatos de vida de músicos cegos**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

OLIVEIRA, C. B. **Infância e deficiência no Brasil: uma história de ocultação e silenciamento**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, Tempe (Arizona, United States), v. 19, n. 26, p. 1-19, jun. 2011.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PARRÉ, A. D. **Escola Nova, Escola Normal Caetano de Campos e o Ensino de Matemática na Década de 1940**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências humanas, 2013.

PINHEIRO, A. R. **Escola Caetano de Campos: escola paulista, escola vanguardista**. 2008. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Campinas, 2008.

PINHEIRO, N. V. L. **A ARITMÉTICA SOB MEDIDA: a matemática em tempos da pedagogia científica**. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo, 2017.

QUEIROZ, L. R. S. **Dorina Nowill – Um relato da luta pela inclusão social dos cegos**. Vinhedo, SP: Avis Brasilis Editora, 2011.

RABELO, R. S. **Destino e Trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na formação matemática do professor primário no Brasil (1920-1960)**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

_____. **Noemy da Silveira Rudolfer e a vanguarda da psicologia educacional no Brasil**. In: VIDAL, Diana G.; VICENTINI, Paula P.. (Org.). *Mulheres inovadoras no ensino* (São Paulo, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte - MG: Fino Traço, 2019, v. 1, p. 219-239.

RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

RODRIGUES, D. L. P. **A tabuada em diferentes tempos pedagógicos: do ensino ativo para a escola ativa**. Dissertação (Mestrado em Ciências) Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2015.

SANTOS, I. B. **Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão pedagógico para o ensino de matemática** (Estados Unidos, primeiras décadas do século XX). Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, 2006.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada – A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987

SIRINELLI, J. F. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, pp. 231-269.

SOUZA, L. A.; GARNICA, A. V. M. **Movimentos de um movimento: um estudo sobre os significados atribuídos ao escolanovismo e seus ritmos**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.14, n.3, pp.481-506, 2012.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais**. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003, pp. 231-269.

STANIC, G. M.; KILPATRICK, J. **Perspectivas históricas da resolução de problemas no currículo de matemática**. In: CHARLES, R. I.; SILVER, E. A. (Ed.) *The Teaching and Assessing of Mathematical Problem Solving*. Virginia: Laurence Erlbaum Associates, 1989. p. 1-23

TANURI, L. M. **O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

THORNDIKE, E. L. **A nova metodologia da aritmética**. Trad. Anadyr Coelho. Porto Alegre: Editora Livraria do Globo, 1936.

VALENTE, W. R. **História da Educação Matemática: interrogações metodológicas**. *REVEMAT*, V2. 2, p. 28-49, UFSC, 2007.

VALENTE, W. R. **Aritmética e interdisciplinaridade: ecos da História da Educação Matemática**. *Educar em Revista*, (S.I.), v. 35, n. 75, p. 3015-318, jul. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66837> Acesso em: 31 mar. 2020.

VASCONCELOS, A. S. F. **Como se ensina a raciocinar em aritmética: psicológica aplicada e didáctica.** Biblioteca da Cultura. Vol. 6. Lisboa: Clássica Editora, 1934.

VICENTINI, P. P. **Uma metralhadora a serviço do professorado” na grande imprensa: a coluna de Elisiário Rodrigues de Sousa no Diário de S. Paulo (1943-1963).** V Congresso Brasileiro de História da Educação. Aracaju: UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/26.pdf> . Acesso em: 1o ago. 2020.

VIDAL, D. G.; RABELO, R. S. **A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores.** Cadernos De História Da Educação, 2019, 18(1), 208-220. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/che-v18n1-2019-12>. Acesso em: 31 mar. de 2020.

FONTES

Quadro 17: Documentos escolares, correspondência, recortes de jornais, fotografias, relatórios entre outras fontes

Fonte	Assunto	Localização
A poliantéia Comemorativa do primeiro centenário da Escola Caetano de Campos (1846-1946).	A trajetória da Escola Caetano de Campos. Mudança de nomes e prédios.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf . Acesso em: 20 out. 2020.
A autobiografia de Dorina Gouvêa Nowill.	Apresenta a trajetória de Dorina Nowill e desencadeamentos históricos e corroboram com esta pesquisa. Traz informações sobre o curso normal da Escola Caetano de Campos, do curso de Especialização para o Ensino de Cegos, do Instituto Padre Chico e da Fundação para o Livro do Cego no Brasil.	NOWILL, D. G. Eu venci assim mesmo. (1996)
A correspondência que Dorina Monteiro Gouvêa recebeu da professora Zuleika de Barros Martins Ferreira em 1947, quando estava nos Estados Unidos.	Esta fonte demonstrou os ideais pedagógicos e projetos educacionais da catedrática. Revelou seu propósito de equiparar o curso de especialização brasileiro ao do <i>Teachers College</i> , com um programa de ensino composto por matérias dos campos da educação e da saúde.	Acervo pessoal de Dorina Nowill. Centro de Memória Dorina Nowill.
O plano de ensino preparado pela professora Zuleika de Barros Martins Ferreira para orientar a prática de ensino das normalistas em 1945.	Diretrizes para às aulas no Instituto para Cegos Padre Chico em São Paulo (1945).	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Continua na página seguinte

Fonte	Assunto	Localização
Os registros do diário de classe do Instituto Padre Chico em 1946, publicado no Boletim de Saúde.	Apresentam a dinâmica em sala de aula com base no método de Decroly realizadas por especialistas no ensino de cegos.	Acervo do Centro de Memória Dorina Nowill.
O relatório escrito por Dorina Gouvêa Nowill, em 1962, ao “3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino”	Apresenta a educação de cegos nos Estados Unidos.	Acervo do Centro de Memória Dorina Nowill.
Recorte de jornal com registro fotográfico de uma aula de transcrição em Braille ministrada por Dorina e Neith Moura na Cruz Vermelha. Sem data.	Aula de transcrição em Braille ministrada por Dorina e Neith Moura na Cruz Vermelha.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Recorte de jornal estadunidense Acme Newspictures, 27 de junho de 1946.	Sobre a chegada de Dorina Nowill e Neith Moura nos Estados Unidos, sobre suas intenções de estudos e propostas após retorno ao Brasil;	Acervo do Centro de Memória Dorina Nowill.
Livro de registros de certificação do curso de Especialização para o Ensino de Cegos (1945)	Registro da certificação de especialistas apenas das oito normalistas do grupo de estudos de Metodologia do Ensino Primário ministrado pela professora Zuleika de Barros Martins Ferreira. Demais páginas em branco.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Livros de registros de matrícula e retirada de diploma de conclusão de curso. Especialização para o Ensino de Cegos de 1948 até 1966)	Dados pessoais dos alunos, registros de notas, nome das matérias cursadas, informações sobre os exames, informações de ingresso, conclusão de curso e assinatura de retirada de diploma.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Livro de matrícula do curso de Excepcionais (1967)	Dados pessoais dos alunos, registros de notas, nome das matérias cursadas, informações sobre os exames, conclusão de curso e assinatura de retirada de diploma.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Continua na página seguinte

Fonte	Assunto	Localização
Livro ponto do curso de Especialização para o Ensino de Cegos de 1945;	Registro do ponto de professores, funcionários e alunos comissionados. Informações adicionais sobre ausências por motivos pessoais, eventos e estágios.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Ato n. 1, de 20 de janeiro de 1947	Era deliberado pelo Secretário da Educação e Saúde Pública instruções para a matrícula do curso de especialização e dos cursos de Administradores Escolares e de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação Caetano de Campos.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
No Ato n. 23 de 1948	As matérias do curso de Especialização para o Ensino de Cegos foram alteradas, para Anatomia, Fisiologia e Moléstia dos olhos; Efeitos Psicológicos da Cegueira; Metodologia em Ensino de Cegos; Prevenção à cegueira e Braille. As alterações e o número deste novo ato foram localizados no próprio Ato n. 1 de 20 de janeiro de 1947.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Revista de Educação – Antunes (1934)	Apresentou uma série de logicidades a serem aplicadas nos 1º e 4º anos do ensino primário.	Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116755 . Acesso em: 30 out. 2020.
Fotografias da exposição do curso de Especialização para o Ensino de Cegos.	Registro dos materiais confeccionados pelos alunos cegos.	Arquivo pessoal da professora Zuleika de Barros Martins Ferreira. Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Continua na página seguinte

Fonte	Assunto	Localização
Biografia do compositor Sérgio Antônio Sá Albuquerque	Apresenta a trajetória de Sérgio Sá, cego desde a infância. Contribuiu para a pesquisa por apresentar o contexto histórico e a realidade escolar vivenciada nas décadas de 1940 a 1960	ALBUQUERQUE, E. S. Meu filho cego, 1969.
Os dados do recenseamento de 1872 a 1940 do IBGE.	Apresenta as mudanças na coleta de dados de informações sobre pessoas com deficiências sensoriais.	IBGE (1920). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6478.pdf . Acesso em: 30 out. 2020. IBGE (1940). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=765&view=detalhes . Acesso em: 30 out. 2020.
Resolução nº 44/62 de 03/04/1962, que concede o título de Cidadã Paulistana para Lélia Vellini Achon pela sua contribuição para a educação e cidadania.	Esta fonte apresenta os dados biográficos de Lélia e ações que a levaram a conquistar este título.	Disponível em: https://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/resolucao-da-cmsp-44-1962 . Acesso em: 30 out. 2020.
Ata pedagógica 1953	Sobre a reunião realizada em 05 de junho do mesmo ano no Instituto Caetano de Campos, onde a diretora Yolanda de Paiva solicitava aos professores, responsáveis pela formação de professores primários, que formassem comissões para organizar e reestruturar os cursos de Especialização para o Ensino de Cegos, “surdos-mudos” e ensino pré-primário deste Instituto.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ ESAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Questionário sobre atribuições de cargos exercidos no Instituto Caetano de Campos.	As atribuições de Dorina Nowill no cargo de Técnica no Ensino de Cegos.	Acervo Centro de Memória Dorina Nowill.
Artigo escrito em 1963, por Dorina Nowill intitulado “A integração dos Deficientes Visuais no Sistema Escolar Comum”.	Sobre o funcionamento do projeto piloto das Classes Braille no Instituto Caetano de Campos em 1950, com a autorização do Governo do Estado de São Paulo.	Acervo Centro de Memória Dorina Nowill.
Avaliação da normalista Maria Oseas Lara da matéria Metodologia do Ensino Primário.	Plano de aula preparado para avaliação da matéria de Metodologia do Ensino Primário em que Zuleika de Barros Martins Ferreira era catedrática.	Centro de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas/ EFAP, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Quadro 18: Leis e decretos

Leis e decretos	Assunto
Decreto n. 1428, de 12 de setembro de 1854.	Sobre o funcionamento do Instituto Benjamin Constant
Decreto-Lei n.16.392, de 02 de dezembro de 1946.	Lei que transformou a Escola Caetano de Campos em Instituto de Educação e instituiu cursos de especialização em várias áreas, inclusive para o ensino de cegos.
Decreto-Lei n. 2.287 de 3 de setembro de 1953.	Criação de Classes Braille.
Projeto de lei nº 709 de 1954.	Sobre a contribuição de Dorina Nowill para o curso de especialização da Escola Caetano de Campos e sobre a criação das Classes Braille e dos cargos de Técnica e Assistente no ensino de cegos
Decreto-Lei n. 2.863, de 14 de dezembro de 1954.	Criação dos cargos de Técnico de Educação de Cegos e Assistente de Educação de Cegos.
Decreto-Lei n. 24.606-A, de 31 de maio de 1955.	Promoveu algumas mudanças no curso, mas manteve as disciplinas. Lei assinada por Jânio Quadros, governador do estado de São Paulo e Carolina Ribeiro, Secretária da Educação.
Decreto-Lei n.39.957, de 04 de abril de 1962.	Alterando as disciplinas do curso de Especialização para o Ensino de Cegos.

Fonte: Governo Federal. Disponível em: www.planalto.gov.br

Quadro 19: Fontes de jornais

Nome do jornal	Local do jornal	Data da notícia / página do exemplar	Assunto da notícia
Diário de Pernambuco	Pernambuco	(22 de dezembro de 1965, p. 04)	A aprovação de Sérgio Sá e seu colega cego no exame de admissão em Fortaleza.
Jornal de Notícias	São Paulo	(04 de julho de 1947, p. 10)	A infância de Lélia Vellini Achon e sobre o funcionamento da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para os Cegos.
Correio Paulistano	São Paulo	(17 de outubro de 1943, p.11)	Sobre uma reunião entre damas da sociedade paulistana com a participação de Lélia Vellini Achon, que definiu os encaminhamentos para a fundação da Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos.
A Noite	Rio de Janeiro	(03 de agosto de 1948, s/p)	Fotografia de Lelia Vellini Achon ao realizar cópias em braile para a Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para os Cegos.
A Noite	Rio de Janeiro	(25 de dezembro de 1943, p.3)	A criação do Alfabetizador e Simplificador para Cegos por Lélia Vellini Achon.
Correio Paulistano	São Paulo	(22 de junho de 1955, p.2)	A invenção da nova imprensa braile de Lélia Vellini Achon.

Continua na página seguinte.

Nome do jornal	Local do jornal	Data da notícia / página do exemplar	Assunto da notícia
Correio da Manhã	Rio de Janeiro	(26 de outubro de 1955, p.3)	A imprensa braile criada por Lélia Vellini Achon foi noticiada como “Invento Revolucionário no Mundo do Cegos”.
A luta democrática	Rio de Janeiro	(26 de outubro de 1966, p.3)	A criação de uma nova imprensa braile por Lélia Vellini Achon.
Correio Paulistano	São Paulo	(21 de junho de 1955, p.2)	A manchete sobre o interesse de Jânio Quadros, governador de São Paulo, na Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos.
Diário da Noite	Rio de Janeiro	(13 de setembro de 1955, p.9)	Sobre Lélia Vellini Achon ter sido designada pela organização do “Censo dos Cegos” no Estado de São Paulo pelo governador Jânio Quadros.
O Jornal	Rio de Janeiro	(11 de agosto de 1955, p.2)	Sobre o “Censo dos cegos e a possibilidade do uso da assistência dada pela Associação Pró-Biblioteca e Alfabetização para Cegos.
O Jornal do Brasil	Rio de Janeiro	(26 de outubro de 1955, p.6)	Sobre o “Censo dos cegos”
Diário da Noite	Rio de Janeiro	(15 de setembro de 1955, s/p)	Anúncio sobre contatar Lélia Vellini Achon em caso de conhecimento de pessoas cegas que ainda não haviam sido recenseadas.
A Tribuna	São Paulo	(01 de outubro de 1960, p.3)	Modelo da cédula de votação em braile criada por Lélia Vellini Achon.

Continua na página seguinte.

Nome do jornal	Local do jornal	Data da notícia / página do exemplar	Assunto da notícia
Tribuna da Imprensa	Rio de Janeiro	(19 de setembro de 1955, p. 04)	Sobre a cédula de votação em braile criada por Lélia Vellini Achon.
Jornal de Notícias	São Paulo	(09 de dezembro de 1947, p.01)	Fotografia publicada da aula de matemática no Instituto para Cegos Padre Chico em São Paulo.
Diário de São Paulo	São Paulo	(13 de agosto de 1945)	Notícia sobre a viagem realizada pelas alunas normalistas da Escola Caetano de Campos ao Instituto São Rafael em agosto de 1945.
Jornal de São Paulo	São Paulo	(16 de março de 1946)	Entrevista dada por Carolina Ribeiro sobre o curso de Especialização para o Ensino de Cegos.
A Gazeta	Rio de Janeiro	(09 de outubro de 1947)	Entrevista de Dorina Nowill sobre os cursos realizados nos Estados Unidos e encontro com Helen Keller nos Estados Unidos.
A Gazeta		(13 de maio de 1953)	Visita de Helen Keller ao Brasil.
Correio Paulistano (SP)	São Paulo	(14 de maio de 1953)	Visita de Helen Keller à Universidade de São Paulo
A Gazeta	São Paulo	(04 de outubro de 1949)	Entrevista com o diretor Francisco Cimino, em que apresenta o curso de Especialização para o Ensino de Cegos.
A Gazeta	São Paulo	(09 de janeiro de 1957)	A jornalista Chiquinha Rodrigues faz uma homenagem à memória da professora Zuleika de Barros Martins Ferreira.

Continua na página seguinte

Nome do jornal	Local do jornal	Data da notícia / página do exemplar	Assunto da notícia
Diário Nacional	São Paulo	(27 de novembro de 1931, p.5)	Notícia que Zuleika havia apresentado resultados de suas experiências em conferências na capital paulista, e que seria a primeira professora a experienciar métodos escolanovistas no curso primário da rede pública em São Paulo, no final da década de 1920.

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira