

Inovações educacionais entre os anos de 1870 a 1890: coeducação dos sexos e método intuitivo

Daniele Hungaro da Silva (Universidade Federal de Santa Catarina)

O presente artigo investiga as questões da coeducação dos sexos e do método intuitivo entendidas como necessárias às escolas públicas brasileiras nas décadas de 1870 a 1890. Com base nas propostas de reforma de educação de Leôncio de Carvalho de 1879, Rui Barbosa de 1883 e Benjamin Constant de 1890, estudam-se as diversas transformações sociais, políticas e econômicas do Brasil no final do Império e início da República que provocaram propostas relativas aos processos de organização do ensino público no país em seus vários níveis.

Para situar as temáticas, é feita uma breve revisão da história geral brasileira no período que antecedeu estas reformas. O Brasil da época oitocentista caracterizava-se pelas transformações sociais marcadas pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre, pela imigração, pelas modificações econômicas com o início da industrialização e pelas mudanças políticas com a implementação da República. Desta forma, as transformações que ocorriam no contexto da sociedade do século XIX faziam com que se desencadeassem alterações em torno dos processos de instrução pública.

Com o intuito de entender o que representaram as discussões em torno da instrução pública no período entre intelectuais e políticos brasileiros para melhorias e investimentos na educação, indaga-se: De que maneira o método intuitivo se relacionou com a coeducação e quais as preocupações dos intelectuais Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa e Benjamin Constant sobre o método intuitivo e a coeducação dos sexos?

Para responder a estes e outros questionamentos foi feito um estudo da produção bibliográfica que aborda o assunto da coeducação dos sexos e do método intuitivo. Considera-se importante, sobretudo, estudar estes dois assuntos no contexto de implantação da escola pública gratuita, obrigatória e laica destinada a todas as

classes sociais que difundiu o modelo escolar em que foi permitida a universalização do ensino.

Hoje, é considerada natural a permanência de meninos e meninas no mesmo espaço escolar e o uso de diferentes métodos de ensino aliados à *prática* escolar, no entanto é importante verificar o contexto de implantação da escola pública gratuita, obrigatória e laica destinada a todas as classes sociais que difundiu o modelo escolar em que foi permitida a coeducação e o ensino do método intuitivo. O século XIX foi o século no qual se propagou a ideia de escola pública nacional ofertada a todas as classes, independentemente do sexo; contudo, a permanência de meninos e meninas reunidos no mesmo espaço escolar era uma questão nova a ser discutida. O estudo de como ocorreu o processo de construção de nosso modelo educacional nos permite evidenciar como se encaminhou o processo histórico e os elementos específicos que contribuíram para sua construção socialmente.

Permite-nos, ainda, compreender o papel que os princípios do ensino concreto e da observação direta assumiram na composição de sistemas educativos nas províncias. Destacando-se, primeiramente, as províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. Em São Paulo, associado ao pensamento laico ou protestante e espelhado no ideário transformador da instrução pública norte-americana, e, no Rio de Janeiro, processo semelhante ocorreu com o uso deste método nas escolas particulares de acordo com a propagação das referências francesas. Destaca-se, deste modo, a importância que tem o estudo dos princípios do ensino do método intuitivo no fim do século XIX no Brasil.

No que diz respeito à estrutura do artigo, planejou-se o corpo do trabalho em duas partes. Na primeira parte, discutem-se a reforma de Leôncio de Carvalho de 1879 e, diante desta reforma, os Pareceres de Rui Barbosa de 1883, esmiuçando o assunto da coeducação dos sexos no Brasil. A segunda parte contempla a reforma educacional de Benjamin Botelho Constant de 1890 e o método intuitivo no Brasil. Quase na mesma época, tais projetos foram revelados, em uma linearidade, por isto, aborda-se também a questão do método intuitivo por Leôncio e Barbosa.

A coeducação dos sexos e o método intuitivo no pensamento de Leôncio de Carvalho e Rui Barbosa

O Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879, de Leôncio de Carvalho, que trata da reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império (BRASIL, 1942) foi um marco inicial no processo de organização da escola pública brasileira. Nele, estabelecia-se que o Estado deveria ter exclusividade na oferta da educação e previa que a medida para a coeducação dos sexos fosse limitada até a idade dos dez anos. Segundo seu autor, era necessário que meninos até essa idade fossem recebidos nas escolas femininas de segundo grau, sugerindo a criação de uma escola que pudesse capacitar e dar instrução primária para o sexo masculino e feminino, prevendo uma reorganização do ensino primário e secundário da corte, e a organização da escola primária e de escola normal nas demais províncias.

Na medida em que a escravidão estava em vias de extinção, Carvalho (BRASIL, 1942) apresentou em seu Decreto questões novas. As suas implicações para a educação escolar poderiam ser caracterizadas como preparo para uma nova sociedade, difundida na liberdade individual de cada um, já que se fundamentava sobre a liberdade de ensino, a educação dos sexos em comum e que alunos não católicos estavam desobrigados de frequentar as aulas de ensino religioso.

O Decreto n. 7247, de Leôncio de Carvalho, ao instituir a liberdade de ensino, a liberdade de frequência e o ensino religioso como facultativo, tornou-se um marco na organização da escola pública. O artigo 2º do Decreto (BRASIL, 1942) defendia a educação comum aos dois sexos até que “[...] se mostrem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programa das escolas primárias do 1º grau. Serão obrigados a frequentá-las no município da Corte os indivíduos de um e outro sexo, dos 7 aos 14 anos de idade [...]”.

Neste sentido, seriam cumpridas apenas medidas que não exigissem verbas, devendo ser executadas, e as questões que envolvessem consultoria no financiamento teriam que esperar aprovação da Assembleia Legislativa. Desta forma, o Decreto foi submetido à apreciação da Comissão de Instrução Pública, que, composta pelo relator Rui Barbosa (1947), ocupante de cadeira na Assembleia

Legislativa e analista, defendeu uma proposta de reforma no ensino, ora concordando, ora discordando de alguns aspectos tratados por Carvalho. Destacava a necessidade de que o Estado se responsabilizasse inteiramente pela educação, sugerindo ao Estado criação de estabelecimentos custeados em todas as províncias. Para Barbosa (1947), a coeducação dos sexos foi pensada como uma forma de constituir uma inovação na República em termos pedagógicos, já que se introduziria oficialmente o método das lições de coisas ou método do ensino intuitivo.

Ao defender um ensino que se viabilizasse pelo método intuitivo, no que diz a respeito a introdução da matéria das lições de coisas apresentada por Leôncio de Carvalho (1942) no Decreto de 19 de abril, Rui Barbosa (1947), em seus *Pareceres*, fez crítica ao afirmar que Carvalho “desacertou” ao instituir as lições de coisas como matéria independente das demais matérias do plano de estudos e do programa escolar. Além de que, segundo ele, as lições de coisas não deveriam ser um assunto que ocupasse um lugar em específico nos programas de ensino como a geografia, o cálculo ou as ciências naturais, mas sim um processo geral e um método que subordinasse todas as disciplinas na instrução elementar. Caso contrário, se aplicado como sugeria o Decreto, acreditava que poderia se tornar “inútil” a inovação do método intuitivo ao ensino do brasileiro.

Nada contribuiria mais para inutilizar de toda essa inovação, para levar a uma degenerescência imediata do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. [...] No pensamento do substantivo, pois, as lições de coisas não se inscrevem no programa porque constitui o espírito dele, não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas. (BARBOSA, 1947, p. 214-215).

Com base no contexto, Rui Barbosa formulou os Pareceres de 1883, atualmente inseridos em *Obras Completas* (BARBOSA, 1947), ele acreditava que, ao permitir que meninas e meninos frequentassem o mesmo espaço escolar, estar-se-ia abrindo possibilidades para que ambos os sexos se enfrentassem em constantes rivalidades. Com a coeducação, estariam os alunos colocados à prova de experimentação da sensibilidade, valores, deveres e amor-próprio presentes no ambiente escolar, características que, na época, eram consideradas frágeis e próprias das moças.

A intenção de Barbosa (1947), ao defender a inserção de ambos os sexos para as mesmas condições de estudo e mesmas disciplinas curriculares, já apontava para uma iniciativa ao método intuitivo. O que se quer dizer, neste sentido, é que as intenções de Barbosa (1947) se voltavam a explicar que os indivíduos, ao estarem juntos nas mesmas classes, estariam superando as antigas formas tradicionais de educação e explorariam o conhecimento científico aliado ao experimento social pelo contato direto com o sexo oposto. Desta forma, estariam crianças dos dois sexos experimentando a forma concreta das relações sociais adulta, orientados pelas regras de comportamento e de civilidade, estímulo prático que seria ministrado pelo professor dentro da sala de aula, fazendo com que juntos se habituassem às regras de cidadania e compromisso, e lhes ensinasse a melhor maneira de se portar como homens e mulheres em uma sociedade e convivendo juntos.

Barbosa (1947), em relação à coeducação dos sexos, defendia que este tipo de ensino facilitaria ainda para a solução de alguns dos problemas do Brasil, dentre eles o econômico, já que, com este sistema, o Estado manteria uma única escola para meninos e meninas, ao invés de ter as crianças de diferentes sexos em escolas separadas. Além disso, seriam utilizados os mesmos meios de instrução, material pedagógico, espaço escolar e professores e com um mesmo plano de participação educacional. Entendia que o modelo de educação misto serviria de solução para os problemas sociais que enfrentava o Brasil, já que a convivência em comum favoreceria, ordenadamente, uma prévia formação das instruções básicas necessárias da vida em sociedade, mesmo que, futuramente, os sexos viessem a ocupar posições de classe diferentes. De acordo com Rui Barbosa (1947), este novo modelo educacional traria vantagens maiores por possibilitar comodidades para as famílias, porque poderiam mandar irmãos e irmãs juntos para uma mesma escola.

A partir da aprovação da nova legislação, as influências de Leôncio de Carvalho e de Rui Barbosa se manifestaram nos debates educacionais, continuando a serem discutidas na reforma educacional de Benjamin Constant. Apresentam-se, a seguir, as preposições feitas por Benjamin Constant em 1890 em sua reforma educacional, de modo a evidenciar como algumas partes do Decreto nº 7247 de Leôncio de Carvalho e as objeções e propostas de Barbosa (1947) contribuíram para uma

continuidade de pensamentos destes três autores, sugerindo uma linearidade ao tema do método intuitivo.

O método intuitivo na reforma de Benjamin Constant de 1890

A Primeira República (1889-1930) se destacou pela formulação de inúmeras propostas de reforma para a educação. Porém, apenas cinco destas propostas foram consideradas pela Assembleia Legislativa: a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), a Reforma Epitácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925) (NAGLE, 1974). Neste item, no entanto, priorizou-se o estudo do projeto de reforma de Benjamin Constant (1890-1891).

A Reforma Benjamin Constant (1890-1891) foi a primeira de uma série de medidas voltada ao campo educacional na República, proposta no Governo Provisório de Manoel Deodoro da Fonseca. O período que compreende a Primeira República forneceu elementos que permitiram compreender melhor o enraizamento do positivismo no Brasil, já que, por meio do processo de consolidação da mesma, pode-se verificar a forte presença deste pensamento nas escolas públicas brasileiras do momento.

A sociedade que emergia passara por diversas mudanças, dentre elas a discussão para adoção da República, o fim da escravidão, o início do trabalho assalariado e da industrialização no país. Em meio a tais mudanças ocorridas na sociedade brasileira, priorizavam-se aspectos educacionais que correspondessem à formação da pessoa humana para este novo tipo de papel na sociedade, ou seja, quesitos de saberes e aptidões que passaram a ser exigidos nos currículos para que os indivíduos pudessem desempenhar sua função social de trabalhadores e cidadãos. E, para suprir a nova demanda, que exigia os novos meios produtivos a fim de que fossem inseridos nesta nova forma de sociedade emergente, era preciso preparar os indivíduos e, para isso, muitos dos intelectuais viam na educação a alternativa possível.

[...] caberia ao Estado resolver as questões sociais, possibilitar a instituição de uma ordem livre, devendo ser a instalação de uma ditadura republicana a forma de governo transitória até a Europa e o mundo atingirem a paz entre as classes. Pela reforma das mentes dos operários e dos industriais,

seria possível instituir uma ordem socialmente justa, ensinando-lhes os deveres a serem cumpridos (MENDES, 1936, apud, SILVA, 2008, p. 77).

A partir daí, elaborou-se um conjunto de medidas educacionais fundamentadas no positivismo, ligando questões sociais e políticas que perpassavam aquela época. Para isso, deveria ser garantida a incorporação da classe desfavorecida nas relações de trabalho e de bem estar social, de modo que se organizasse uma nação com condições básicas para a conquista da modernidade no país. Condições básicas significavam garantir relações de trabalho, proteção social, saúde, moradia, educação e condições de trabalho. Mendes (1913, p. 77) relata que a incorporação do proletariado na sociedade exigia um encaminhamento científico a ser seguido.

Neste sentido, necessitava-se de um método escolar diferente do que se tinha de método na teoria tradicional. A superioridade das características do método intuitivo consistia na colocação dos fatos e objetos para serem observados pelos alunos, a partir do conhecimento que emergisse no entendimento da criança com dados fornecidos pelo próprio objeto. Segundo os defensores do método, a intuição seria a capacidade de ver, de observar. Ao escolher o método intuitivo para sua reforma, Benjamin Constant pretendia valorizar outras formas de ensino além das que eram adotadas pelas teorias tradicionalistas até então.

O ensino pelo método intuitivo aparecia como pedra angular na renovação dos métodos da escola elementar. Até este período, a gradação de conhecimentos não previa uma idade ideal de aprendizagem, nem pressupunha uma paridade entre os vários saberes escolares. A partir de então, propunha-se o uso de duas ordens de método: o de organização dos alunos na classe, simultâneo (que não é o caso do que trata este trabalho); e o de organização dos saberes, intuitivo (tomado como marco temático de nossa pesquisa). Valorizar a experiência do aluno e a atividade das crianças, ainda que para descartá-la em um momento posterior, foi a maneira implementada pelos poderes públicos na agregação de um número cada vez maior de alunos, visando a sua permanência nos intramuros da escola, diminuindo as distâncias entre os fazeres escolares e os fazeres sociais das camadas populares (VIDAL, 2005).

Ao descrever sobre os usos do método intuitivo, Cartolano (1994) sugere que este método estimulava os alunos ao conhecimento prático dos fenômenos, seguindo uma ideia de linearidade entre o conhecimento e o contato com os objetos concretos, propiciando o acesso ao conhecimento físico e natural, dos cálculos aritméticos e da agronomia aos sujeitos. As explicações sobre os benefícios do uso do método intuitivo incorporavam uma série de discursos pautados na relação do conhecimento com os sistemas sensoriais da criança. Assim, a educação em comum aos dois sexos já apontava para a valorização desta aprendizagem, via disciplinarização dos sentidos e experiência com os fenômenos educativos de conduta entre homens e mulheres daquela sociedade.

Benjamin Constant se preocupou ainda com o aperfeiçoamento do magistério, por isso propôs reformar até mesmo a Escola Normal. Para tanto, formulou um regulamento sobre a grade curricular pautado nos programas de Pedagogia da capital federal. Segundo Silva (2008), Benjamin acreditava que a formação de professores deveria ser fundamentada no altruísmo, na paixão e no sentimento cívico. Para que isso acontecesse, deveria ser organizada uma instituição capacitada a transmitir-lhes tais saberes. Sobre isso, refere-se à importância da criação de um curso cujo ensino secundário fosse reorganizado sob o exercício pleno do magistério em forma de seriação e com direito a diploma de Bacharel ao término. Cunha Júnior destaca que:

A fundação do Imperial Collegio de Pedro II (CPII), em 1837, é sem dúvida, um momento importante da história do processo de escolarização do ensino secundário oficial no Brasil. [...] a instrução secundária oferecida no Município da Corte e nas demais províncias brasileiras, concentrava-se até então nas aulas avulsas, em estabelecimentos particulares e em alguns seminários religiosos. (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 27).

Desta forma, as lições de coisas respondiam, conforme Cartolano (1994), as exigências de uma disciplina não só específica do currículo, mas a forma de processo geral de ensino aplicável às demais disciplinas, que se opunham radicalmente àquela forma convencional usada cujo enfatizava a verbalização do mestre e as verdades absolutas.

O documento de Benjamin Constant, consolidando sobre o papel da instrução escolar pública primária nas categorias de 1º e 2º graus, concebia a escola como

livre, gratuita e laica e, concordando com os aspectos tratados nos debates de Leôncio de Carvalho e de Rui Barbosa sobre a educação dos dois sexos em comum, propôs, no 1º parágrafo do artigo 2º, que meninos até oito anos frequentassem as escolas de 1º grau do sexo feminino.

Considerações Finais

Os anos de 1870 a 1890 demarcaram o início da história da escola pública no Brasil, possibilitando a construção de um sistema de educação pública nacional que vigora atualmente. A década de 1870 marcou o início do investimento público em construção escolar, ainda que não a construção civil pela edificação de estruturas escolares como se veria somente após o advento da República. Com a difusão de um ideário reformador da instrução pública, conforme abordado aqui, pautado na concepção positivista, ocupou lugar central nas reflexões um novo método, o intuitivo.

Uma das maiores preocupações, ante as mudanças na sociedade da época, era com as reformas no campo da educação que priorizariam um programa de organização para todos os níveis de ensino. Benjamin Constant (BRASIL, 1890), inspirado nas ideias do positivismo, esforçou-se para organizar a instrução pública em sua reforma educacional. Na condição de ministro, encaminhou ao Distrito Federal um projeto que contemplava reformas para os vários estágios de ensino. A defesa da inserção do método intuitivo nas escolas brasileiras teve por objetivo instruir o professorado a respeito das orientações e adaptações dos materiais pedagógicos para a sala de aula. Ao afirmar que, no século XIX, estava em discussão uma nova maneira de ensinar a educação primária com os usos e os benefícios do método intuitivo, Valdemarin (2004, p. 105) esclarece que:

O que estava em questão era, portanto, o método de ensino entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto, foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material destinado à utilização dos alunos, se converte no material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita.

Sobre a Reforma de Leôncio de Carvalho, Saviani (2011) informa que o Decreto nº 7247 (BRASIL, 1942) proporcionou sinais em direção ao método do ensino intuitivo,

já que se encontra o enunciado de uma disciplina prática do ensino intuitivo ou lições de coisas no artigo 9º e no artigo 4º no currículo da Escola Normal. O método voltado às “noções de coisas” entra como componente disciplinar e curricular da escola primária. Ressalta que a presença deste método, nos anos finais do século XIX, significa que:

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e , ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico ao novo método de ensino (SAVIANI, 2011, p. 138).

Apresentar o método intuitivo e os seus objetivos de ensino presentes nas inovações educacionais de Benjamin Constant é fundamental para que melhor se compreendam as mudanças que ocorreram no Brasil em âmbito escolar e que contribuíram para gerar o modelo de instrução escolar dos dias atuais. Com ênfase sobre a importância de que em todos os cursos da instrução primária fosse constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, Benjamin Constant assinou o novo *Regulamento da instrução primária e secundária* do Distrito Federal em 1890 (SCHELBAUER, 2003, p. 196).

Na análise das fontes primárias da pesquisa, partiu-se do pressuposto de que as questões abordadas pelos autores seriam entendidas em suas relações com o contexto social. A temática analisada abarcou, em conjunto com as propostas educacionais de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa e Benjamin Constant, leituras de estudos que analisaram esse debate, importantes à pesquisa, bem como estudos que fundamentaram a compreensão das transformações sociais, políticas e educacionais que marcaram o final do século XIX. Trata-se de um estudo histórico que objetivou compreender os debates ocorridos no campo educacional, social e político.

Discutir assuntos que foram tratados como polêmicos no século XIX como os temas da coeducação dos sexos e o método de ensino intuitivo nos dias atuais, possibilita aos futuros gestores e professores do âmbito educacional se envolverem nos processos da herança histórica da forma de escola que hoje se tem. Para isto, a historiografia tem papel importante no sentido de permitir ao pedagogo entender as

relações sociais do passado que fizeram com que se definissem ao longo do tempo a cultura dos homens, culminando em transformações acerca da escola pública. Compreendendo estes aspectos históricos e refletindo sobre natureza e especificidade da educação, cabe ao pedagogo reconstruir a sua síntese mental e conceitual sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, teoria adotada pelos profissionais da educação, que reporta à prática escolar nos dias de hoje.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. **Obras completas**. v. X, tomo I ao IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: _____. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

_____. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras completas**. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303.

_____. Decreto nº 981. **Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal**. Senado Federal - Brasil, 8 de novembro de 1890. CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da república**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira de. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

MENDES, Raimundo Teixeira. **Benjamin Constant: Esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do Fundador da República Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Peças Justificativas. 1894.

_____. **O ensino primário oficial e a regeneração humana**. Rio de Janeiro: Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 1913.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Ed. Da universidade de São Paulo, 1974.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHELBAUER, Analete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo. 2003.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados; HistedBr, 2005.