



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GEISE DE MOURA FREITAS**

**SINGULARIDADES ENTRELAÇADAS: OS CURSOS DE  
FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIENTES  
AUDITIVOS – BRASIL E PORTUGAL (1950-1980)**

**RIO DE JANEIRO**

**2016**

**GEISE DE MOURA FREITAS**

**SINGULARIDADES ENTRELAÇADAS: OS CURSOS DE  
FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIENTES  
AUDITIVOS – BRASIL E PORTUGAL (1950-1980)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes

RIO DE JANEIRO  
2016

F862s Freitas, Geise de Moura  
Singularidades entrelaçadas: os cursos de  
formação/especialização de professores de  
deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950  
1980) / Geise de Moura Freitas. -- Rio de  
Janeiro, 2016.  
298 f.

Orientador: Sonia Maria de Castro Nogueira  
Lopes.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2016.

1. História da Educação. 2. História das  
Instituições Escolares. 3. Formação de Professores.  
4. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 5.  
Educação Comparada. I. Lopes, Sonia Maria de  
Castro Nogueira, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980)”

Doutorando(a): Geise de Moura Freitas

Orientador(a) pelo(a): Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)

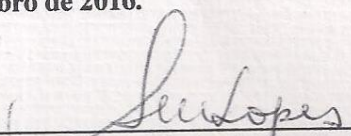
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

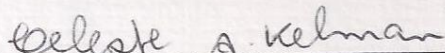
**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

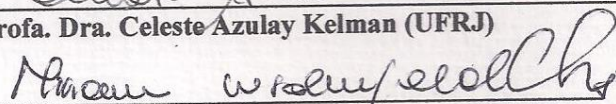
Rio de Janeiro, 18 de novembro de 2016.

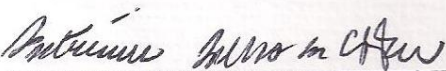
Banca Examinadora:

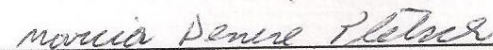
Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Miriam Waidenfeld Chaves (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Patricia Coelho da Costa (PUC-RJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Marcia Denise Pletsch (UFRRJ)

## AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Sonia de Castro Lopes, que apostou novamente em meu potencial enquanto historiadora da educação e soube ser o par competente de que necessitei em todo o processo de construção desse trabalho. Por ser a educação um projeto eminentemente ideológico, imerso em relações de saber-poder, a sua historiografia poderia se limitar, equivocadamente, a esta dimensão. Minha orientadora assegurou que eu desenvolvesse o *modus operandi* científico, poupando-me desta armadilha.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição na qual trabalho há 23 anos como professora do primeiro segmento do ensino fundamental, e objeto de estudo que vem me acompanhando em minha trajetória acadêmica desde o meu curso de especialização. O conhecimento da força da história desta instituição centenária me motiva ainda mais a abraçar com maior responsabilidade social os ofícios de professora e pesquisadora da educação, procurando não fazer da área da surdez um nicho acadêmico. Agradeço ao Instituto e ao MEC a concessão de licença integral e remunerada para a realização do curso. Tenho consciência do privilégio que usufruí. Oxalá eu possa corresponder à altura esse investimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ) pela sua organização administrativa, pelo corpo docente qualificado, pelo clima institucional motivador e pela construção de um currículo que atende às necessidades de uma formação de excelência.

Um agradecimento especial ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento de parte da pesquisa realizada em Portugal. Agradeço também a oportunidade de ter cursado três disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e pelo aprofundamento teórico que esta experiência me proporcionou.

À minha grande família pelo suporte emocional e torcida constante, especialmente, marido, filha, pai, mãe e irmãos e à amiga Luciane Nogueira. Minhas ausências (mesmo estando em casa muitas vezes...) foram gentilmente perdoadas nesses anos e nem mesmo um oceano foi capaz de nos afastar. O amor é uma força poderosa!

Aos professores que admiro e que fizeram a diferença em minha formação acadêmica: Sonia Lopes, Libânia Xavier, Carmem Gabriel, Zaia Brandão, José Cláudio Sooma, Ana Waleska, Ana Canen e Roberto Leher. Serão meus ídolos *ad infinitum*.

Aos professores que participaram da banca de qualificação especial da tese e que muito me ajudaram a encontrar o prumo da pesquisa, compartilhando seus *habitus* científicos: Ana Waleska Mendonça (PUC-Rio), Libânia Xavier (UFRJ) e Maria João Mogarro (UL).

Um agradecimento sincero à interlocutora de olhar crítico que me “desafiou” a apurar minhas análises para que não resvassem em uma “história-tribunal”. Suas críticas construtivas me fizeram querer “compreender” mais os fenômenos históricos do que julgá-los. Obrigada, Solange Rocha.

Às “amigas para sempre”: Graça Guimarães, Marise Porto, Elaine Baptista, Eloísa Alvarenga e Ana Flores. Tudo pode vir abaixo menos nossa amizade! Minhas outras inspirações de profissionalismo e competência no trabalho com os surdos: Wilma Favorito (sempre!), Dolores Coutinho, Ana Videira e Silene Madalena.

Ao amigo Fernando Santos e a todos os integrantes do grupo de pesquisa do PROEDES/UFRJ, sempre muito gentis e dispostos a compartilhar seus conhecimentos, principalmente Gustavo Motta, Fábio Lima e Rodrigo Borba.

À Prof. Dra. Maria João Mogarro, minha tutora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, a quem agradeço pelos ensinamentos, atenção e gentilezas. O estágio de doutoramento intercalar me deu a dimensão do quanto nossas discussões teóricas trilham por caminhos semelhantes.

Minha gratidão eterna às docentes brasileiras e portuguesas que, generosamente, compartilharam suas memórias a respeito de um programa de formação de professores que continua a existir, para algumas delas, não só sob a forma de crenças e valores, mas, sobretudo, de sentimentos.

## RESUMO

FREITAS, Geise de Moura. Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A presente tese se insere no campo de estudos da História da Educação, mais especificamente no âmbito da História das Instituições Escolares. Tem como tema de pesquisa a formação de professores e se ocupa da constituição sócio-histórica do Curso Normal (1951-1957) e dos Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985), mantidos pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) / Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e dos cursos congêneres em Portugal, oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira- IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira – IAACF (1976-1986). Esses cursos instituíram e compartilharam modelos de formação docente, tendo os seus discursos teórico-conceituais fundamentado a prática pedagógica, acabando por consubstanciar os programas institucionais por meio das sucessivas socializações dos professores com os demais agentes escolares. Conjecturamos que estes elementos podem ter influenciado diretamente as crenças, os sentimentos e os valores da grande maioria dos professores e alunos destas instituições escolares. A pesquisa também investigou, em uma perspectiva de educação comparada, a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente transnacionais que conectaram e entrelaçaram as instituições educacionais referidas, de forma indireta e direta, matizando, desta forma, seus programas institucionais. Para a análise do campo empírico, buscou-se a interlocução com teóricos como François Dubet (2006), por meio do conceito de *programa institucional*, e António Nóvoa (1996, 1998), com o conceito de *educação comparada*. A investigação foi de cunho qualitativo e as fontes consultadas foram: textos legislativos, anteprojetos, regulamentos, regimentos, grades curriculares, fichas de matrículas e históricos das ex-normalistas e ex-cursistas, fichas funcionais de professores, periódicos, livros, manuais, ordens de serviço, relatórios e anais de Campanha. Esses documentos foram encontrados no Acervo Histórico, nos Arquivos corrente e permanente do INES, no Brasil, e no Centro de Documentação, Acervo Histórico e Biblioteca do Centro Cultural da Casa Piano e na Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa. Também houve a produção de entrevistas semi-estruturadas com doze docentes, entre ex-normalistas, ex-cursistas e ex-professores dos cursos investigados, à luz da metodologia da História Oral, por esta contribuir para a compreensão dos processos histórico-sociais. Em seu provisório conclusivo, a pesquisa apontou que a busca pelas identidades históricas das instituições investigadas passou pela compreensão da formação de professores que estas promoveram, tendo se convertido na chave de leitura para a identificação de elementos que evidenciaram a circulação de um pensamento educacional e modelos de formação docente na área do ensino de surdos, calcados na matriz oralista, que refletiram realidades globais que foram fruto de como os agentes escolares/institucionais se relacionaram, compartilhando conhecimentos que ultrapassaram as escalas nacionais.

**Palavras-chave:** História da Educação, História das Instituições Escolares, formação de professores, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Jacob Rodrigues Pereira, Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, educação de surdos, programa institucional, educação comparada.

## ABSTRACT

FREITAS, Geise de Moura. Interwoven particulars: undergraduate and specialisation programmes for teachers of students with hearing impairment – Brazil and Portugal (1950-1980). Dissertation Thesis (PhD Degree in Education). School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This dissertation is comprised by the field of History of Education, and more specifically, by the field of History of Educational Institutions. It aims to investigate teacher qualification within the context of the social and historical establishment of the so called *Escola Normal* [Undergraduate Teacher-training School] (1951-1957) and the *Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos* [Specialisation Programmes for Teachers of Students with Hearing Impairment] (1957-1972/1981-1985), offered by the *Instituto Nacional dos Surdos-Mudos* (INSM) / *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) [National Institute of Hearing and Speaking Impaired People and National Institute for Hearing-Impaired Students' Education], as well as by their counterpart institutions in Portugal - *Instituto Jacob Rodrigues Pereira* - IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) and *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira* – IAACF (1976-1986). These programmes have set and shared teacher qualification models whose theoretical and conceptual frames lie on hands-on practicum that lead training-teachers to engage in continuous social interaction with the other teaching staff. One of the hypotheses raised by this investigation is that these interactions may have had a direct influence on the beliefs, feelings and values held by most of the teachers and students of these institutions. This research has also investigated, through a comparative education perspective, the interplay between transnational educational mindsets and teacher qualification models that have directly or indirectly connected and intermeshed the above mentioned institutions and thus, characterised their institutional programmes. With regard to empirical analysis, this research has reviewed the theoretical framework of François Dubet's *institutional programmes and comparative education* (2006), as conceived of by António Nóvoa (1995, 1998). This qualitative research has used as sources legislative texts, preliminary drafts, regulations, by-laws, syllabuses, student registration forms, school transcripts of ex-training-teachers, teacher employment and performance records, journals, books, manuals, work orders, reports and Campaign records found in the Historical Collection, INES current and permanent Archives, in Brazil, as well as in the Document Centre, Historical Collection and Library of the Cultural Centre of Casa Piano and the National Library in Lisbon, Portugal. Semi-structured interviews were also conducted with twelve ex training teachers and teachers of the investigated institutions and programmes, in the light of the Oral History methodology, for it is believed to provide qualitative interpretations of historical and social processes. The provisional conclusion points out that the search for the historical identity of the investigated institutions is subject to the understanding of the teacher qualification processes said institutions promoted and as such, became critical for assessing the elements that evidence the interplay between their similar educational mindsets and teacher qualification models in the field of teaching students with hearing impairment. Said identity is also embedded in the oral history matrix and reflect global realities that resulted from the way through which institutional/school agents interacted and shared knowledge that went beyond national borders.

**Key words:** History of Education, History of Educational Institutions, teacher qualification, *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, *Instituto Jacob Rodrigues Pereira*, *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*, education of hearing-impaired people, institutional programme, comparative education.



## SUMÁRIO

<b>Considerações Iniciais</b>	16
<b>Capítulo 1.</b> A criação/idealização dos primeiros cursos de formação de professores de surdos, no Brasil e em Portugal	36
1.1 As Luzes resgatam os <i>anormais</i> da escuridão	37
1.2 Os primeiros cursos normais de habilitação no ensino de surdos-mudos em Portugal: a hegemonia da Casa Pia de Lisboa	39
1.3 Um curso normal de professores para <i>surdos-mudos</i> sonhado, mas não concretizado, no Instituto dos Surdos-Mudos, no Brasil	52
<b>Capítulo 2.</b> A vanguarda da formação de professores de deficientes auditivos no Brasil: Curso Normal do INSM (1951-1957)	63
2.1 Curso Normal do INSM (1951-1957): uma formação inédita no Brasil	65
2.2 O oralismo, nas décadas de 1950-1960, na perspectiva do “surdo falante”	91
2.3 Afinal, quem era “Dona Ana”?	95
<b>Capítulo 3.</b> Os cursos de especialização de professores no ensino dos deficientes auditivos (1957-1972/1981-1985) do INES: a consolidação do programa institucional	108
3.1 Os cursos de especialização de professores no ensino dos deficientes auditivos (1957-1972) do INES: o Curso Normal como modelo de formação	109
3.2 Os cursos de especialização de professores no ensino dos deficientes auditivos (1981-1985) do INES: uma nova concepção de educação sob os auspícios da <i>integração</i> ?	122
<b>Capítulo 4.</b> Os cursos de especialização de professores no ensino dos deficientes auditivos em Portugal (1950-1980): a “importação” de um modelo de excelência	151
4.1 O Instituto Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia de Lisboa (1952-1956/1961-1963): <i>sempre pronto a acertar o passo!</i>	153
4.2 A formação de professores especializados, em Portugal, entre 1966-1976: a <i>integração</i> como desafio emergente	179
4.3 O último curso de especialização promovido pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia de Lisboa (1982-1984): um programa institucional em agonia?	188
4.4 Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1976-1986): uma formação para a <i>integração</i>	194
<b>Capítulo 5.</b> Sob a rubrica dos estudos comparados: os cursos para professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980)	206

5.1 Delimitações iniciais: possibilidade e limites dos estudos comparados em educação	211
5.2 A interconectividade dos Institutos: ligações indiretas e diretas na trama de seus modelos de ensino e de formação docente	223
5.2.1 O global no local: a matização das singularidades dos programas institucionais	224
5.2.2 O intercâmbio de ideias entre o INES e o IJRP: algumas evidências	242
5.2.3 IJRP: um modelo para o INES?	256
<b>Provisório Conclusivo</b>	269
<b>Referências</b>	283

## **SIGLAS E ABREVIACÕES**

ABPS: Associação Brasileira de Professores de Surdos

AIPEDA: Associação Internacional Guy Perdoncini

APADA: Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

APPESM: Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos

BN: Biblioteca Nacional

BNP: Biblioteca Nacional de Portugal

CAP: Colégio de Aplicação

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCC: Centro Cultural Casapiano

CPL: Casa Pia de Lisboa

CEFAMs: Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENESP: Centro Nacional de Educação Especial

CESB: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CFAP: Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal

CMEB: Centro de Memória da Educação Brasileira

CNEE: Conselho Nacional do Ensino Emendativo

CNPS: Conferência Nacional de Professores de Surdos

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPL: Casa Pia de Lisboa

CORDE: Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DDHCT: Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico

DESU: Departamento Superior

DFCRH: Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos

DGEB: Divisão do Ensino Especial da Direcção-Geral do Ensino Básico

DGEP: Direcção Geral do Ensino Primário

DGES: Direcção-Geral do Ensino Superior

DGP: Diretório de Grupos de Pesquisadores do Brasil

DIESP: Divisão de Estudos e Pesquisas

EEFD: Escola de Educação Física e Desportos

ENCD: Escola Normal Carmela Dutra

ESELx: Escola Superior de Educação de Lisboa

FNFi.: Faculdade Nacional de Filosofia

HEM: Habilitação do Ensino Médio  
IAACF: Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira  
IERJ: Instituto de Educação do Rio de Janeiro  
IFCS: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais  
IIRP: Instituto Jacob Rodrigues Pereira  
INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos  
INSM: Instituto Nacional de Surdos-Mudos  
ISM: Instituto dos Surdos-Mudos  
ISERJ: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro  
LGP: Língua Gestual Portuguesa  
LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais  
MEC: Ministério da Educação e Cultura  
MES: Ministério da Educação e Saúde  
NACD: Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes  
NEEs: Necessidades Educacionais Especiais  
OMS: Organização Mundial da Saúde  
PABAE: Programa de Assistência Brasileira-Americana no Ensino Elementar  
PDSE: Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior  
PPGE: Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGHC: Programa de Pós-Graduação de Educação Comparada  
PPP: Plano Político-Pedagógico  
PROEDES: Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade  
SEESP: Secretaria de Educação Especial  
SGME: Secretaria Geral do Ministério da Educação  
UB: Universidade do Brasil  
UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFF: Universidade Federal Fluminense  
UL: Universidade de Lisboa  
UNESCO: União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USAID: Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional  
USP: Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Estatística sobre o nº de surdos-mudos no Império Brasileiro	56
Figura 2: Fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	65
Figura 3: Museu Aberto do INES com as placas comemorativas	66
Figura 4: Alunas do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos	72
Figura 5: Alunas do Curso Normal do Instituto Nacional de Surdos-Mudos	73
Figura 6: Formatura dos alunos do Curso Normal da turma de 1954	85
Figura 7: Livro de autoria de Jorge Sérgio L. Guimarães	92
Figura 8: Foto de Ana Rímoli de Faria Dória	95
Figura 9: Diário de Classe, 1958	112
Figura 10: Diário de Classe, 1959	112
Figura 11: Diário de Classe, 1957	112
Figura 12: Diário de Classe, 1958	112
Figura 13: Diário de Classe, 1965	112
Figura 14: Relação dos alunos formados no Curso de Especialização de Professores na área da Deficiência da Audição do INES, 1981	134
Figura 15: Certificado de Conclusão do Curso de Professor Especializado na Área da Deficiência da Audição da professora Sandra da Fonseca e Cunha	135
Figura 16: Grade Curricular do Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva que vigorou entre os anos 1981-1985	141
Figura 17: Fachada atual do Instituto Jacob Rodrigues Pereira	153
Figura 18: Fachada do Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira	194
Figura 19: Capa e contracapa da Revista “A Criança Surda”	228
Figura 20: Capa e contracapa da “Revista de Ensino ao Surdo”	234
Figura 21: Fotos do primeiro curso do “Projeto de Tecnologia Aplicada à Educação”, realizado no INES	241
Figura 22: Fotos de outro curso ministrado pelo Dr. Guy Perdoncini, com a participação de Álpia Couto-Lenzi e outros pesquisadores franceses, 1983	242
Figura 23: Relação da entrada de livros na Biblioteca do IJRP, 1956	244
Figura 24: “Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1954	247
Figura 25: “Manual de Educação da Criança Surda”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1957	249
Figura 26: “A Linguagem Oral”, de autoria de Mary C. New (supervisora de Linguagem Oral e Treinamento Acústico na “Lexington School for the Deaf” de New York), obra traduzida por Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	250
Figura 27: “A Educação no Lar, sua importância para a criança deficiente da audição”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1953, 1968	251
Figura 28: “Escola e Lar, o aprendizado no lar da criança deficiente da audição”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1953, 1968	251
Figura 29: “Como ajudar uma criança surda”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1953, 1968	251
Figura 30: “Se seu filho é surdo...”, de autoria de Irene R. Ewing e Alex W. Ewing (The Deaf Children’s Society), obra traduzida por Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	251
Figura 31: “A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar”, de autoria de Lula M. Bruce (Kentucky School), com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	252
Figura 32: “Iniciando a compreensão da fala”, de autoria de Lilian E. Russel (Sarah Fuller- Lar para criancinhas surdas, Mass, EUA), com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	252

Figura 33: “A leitura da fala, uma contínua necessidade”, de autoria de Harriete Montague, com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	<b>252</b>
Figura 34: “O treinamento acústico no curso primário”, de autoria de Frances R. Asals e Henrietta C. Ruthven, com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968	<b>252</b>
Figura 35: Opúsculos e jornais recebidos pela Revista “A Criança Surda”	<b>253</b>
Figura 36: Relação das revistas recebidas pela “A Criança Surda”, 1956	<b>255</b>
Figura 37: Notícia sobre um intercâmbio luso-brasileiro, 1956	<b>258</b>
Figura 38: Foto da professora Sue Nogueira, 1956	<b>260</b>
Figura 39: Foto da professora Sue Nogueira com docentes do IJRP, 1956	<b>260</b>
Figura 40: Correspondência enviada à Sue Nogueira, 1956	<b>261</b>
Figura 41: Primeira página do Relatório final do estágio realizado por Sue Nogueira no IJRP	<b>262</b>
Figura 42: Segunda (e última) página do Relatório final do estágio realizado por Sue Nogueira no IJRP	<b>263</b>
Figura 43: Carta de apresentação de Sue Nogueira, com vistas à realização de estágio no Laboratório de Fonética Experimental da Universidade de Coimbra, 1956	<b>264</b>
Figura 44: Certificado de conclusão de estágio de Sue Nogueira realizado no Laboratório de Fonética Experimental da Universidade de Coimbra, 1956	<b>265</b>

*Uma palavra, para resumir, domina e ilumina nossos estudos: “compreender”. Não digamos que o pesquisador é alheio às paixões; ao menos, ele tem esta. Palavra, não dissimulemos, carregada de dificuldades, mas também de esperanças. Palavra, sobretudo, carregada de benevolência. Até na ação, julgamos um pouco demais. É cômodo gritar “à força”! Jamais compreendemos o bastante. Quem difere de nós - estrangeiro, adversário político - passa, quase necessariamente, por mau. Inclusive, para travar as inevitáveis lutas, um pouco mais de compreensão das almas seria necessário; com mais razão ainda para evitá-las, enquanto ainda há tempo. A história, com a condição de ela própria renunciar a seus falsos ares de arcanjo, deve nos ajudar a curar esse defeito. Ela é uma vasta experiência de variedades humanas, um longo encontro dos homens. A vida, como a ciência, tem tudo a ganhar se esse encontro for fraternal.*

Marc Bloch (2001)

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.*

Marc Bloch (2001)

Em minha dissertação de mestrado<sup>1</sup> me dediquei a historiografar uma instituição escolar, o Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>2</sup> (INES). Nestes termos, me ocupei da investigação e escrita da história do processo de construção do bilinguismo<sup>3</sup>, desenvolvido na década de 1990, nesse Instituto.

Assim, analisei as ações dos sujeitos escolares que investiram na (re) conceitualização da surdez/surdos, a partir de um modelo socioantropológico de educação de surdos, inédito no

---

<sup>1</sup>FREITAS, Geise de Moura. A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história? Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

<sup>2</sup>O **Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES**, órgão do Ministério da Educação - MEC, foi fundado em 1857 com a denominação de “Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos” e teve no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, sua principal referência de educação para estes discentes. O INES tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização, sua escolarização e o respeito às suas diferenças. Centro de Referência Nacional na Área da Surdez presta assessorias técnicas nas seguintes áreas: práticas pedagógicas na educação básica, prevenção à surdez, audiologia, fonoaudiologia, orientação familiar, orientação para trabalho e qualificação profissional, artes plásticas, biblioteca infantil, Língua Brasileira de Sinais, informática educativa, atendimento à múltipla deficiência (sempre aliada à surdez), prevenção às drogas, experiência educacional bilíngue, ensinos fundamental e médio, e ações para a cidadania (palestras sobre temas atuais). Também promove, anualmente, Seminário Nacional / Congresso Internacional sobre temas relevantes na área da surdez, além de realizar publicações semestrais de revistas e periódicos de cunho técnico e científico. No Centro de Referência encontra-se o Colégio de Aplicação, onde é oferecida educação formal aos alunos surdos, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Os alunos também recebem atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. O Departamento Superior do INES (DESU) oferece curso bilíngue de pedagogia (Português/Língua Brasileira de Sinais) para alunos surdos e ouvintes, numa perspectiva de educação inclusiva, e curso de pós-graduação (especialização em educação bilíngue para surdos). Ver mais a respeito em [www.ines.gov.br](http://www.ines.gov.br).

<sup>3</sup>O bilinguismo para surdos é objeto de estudo de vários autores no campo da surdez. Para Quadros (1997), o bilinguismo para surdos poderia ser definido como uma proposta educacional que visa tornar acessível para o aluno em questão a aprendizagem de duas línguas igualmente importantes para o seu desenvolvimento social, cognitivo e cultural: a língua de sinais e a língua oficial do país. Para a autora, o ambiente linguístico mais propício à implementação dessa proposta educacional é a escola própria para surdos. Para Lodi e Lacerda (2009, p.145), “a proposta educacional bilíngue tem como principal fundamento que a língua de sinais deve ser a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos”. Para Skliar (1998), a educação bilíngue não pode ficar restrita ao domínio dessas duas línguas, a língua de sinais e a língua oficial do país, visto que a proposta bilíngue só apresentará uma ideologia diferente da oralista se forem promovidos frequentes debates, com todos os agentes escolares, a respeito de questões que tratem sobre as identidades dos surdos, do multiculturalismo e das relações de poder/saber que envolvem a educação desses discentes.



Brasil ainda nos dias de hoje.

Igualmente, me ocupei em tentar compreender os conflitos e relações de poder que caracterizaram o *campo social*, onde lutas concorrenciais foram travadas pelos agentes da instituição escolar em questão, possuidores de diferentes volumes de *capitais*, e que se utilizando de *táticas* e *estratégias* diversas se empenharam na busca pela implantação do projeto bilíngue.

Ao final da pesquisa, o provisório conclusivo se caracterizou por expor mais perguntas do que respostas, dando a ver o universo da produção humana, caracterizado pela subjetividade do olhar dos sujeitos sociais, inclusive do pesquisador, para com a realidade vivida e partilhada com seus pares e cujos significados, crenças e valores são objetos de investigações próprios das pesquisas qualitativas.

Contudo, foi emblemática a produção de dados provenientes das fontes orais que apontaram para o longo modelo de socialização, em termos de formação docente, desenvolvido a partir da década de 1950, na instituição centenária, deixando entrever, como ponto em comum, que muitos professores foram submetidos a uma concepção geral de socialização profissional que divergia radicalmente, em termos filosóficos, metodológicos e pedagógicos, do modelo educacional demandado pelo projeto bilíngue dos tempos atuais.

Essa suspeição me levou a deitar meu olhar sobre os cursos de formação/especialização de professores que o INES organizou, estruturou e desenvolveu entre os anos de 1951 a 1985 (com uma lacuna em seu oferecimento entre os anos 1972 a 1980) e que poderiam ter influenciado não só os saberes, as práticas pedagógicas, mas também os quadros cognitivos e morais, os sentimentos, as crenças, os valores e os princípios da grande maioria dos cursistas, que passaram, por sua vez, a disseminar esse modelo de educação na socialização e interação com seus alunos e demais pares profissionais quando se tornaram, mais tarde, docentes efetivos desta instituição.

Deste modo, quando a minha dissertação provisoriamente concluiu que existe uma fenda que se interpõe entre o currículo bilíngue prescrito, em termos teórico-filosóficos, e o vivenciado nas práticas pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAP/INES), concordei com o alerta de Marc Bloch (2001) sobre a necessidade do resgate do conhecimento histórico, um movimento de debruçar-se sobre o passado, na expectativa de que este ofereça subsídios para uma maior compreensão do presente, como forma de desanuviar o estranhamento (ou a ignorância em seus termos) que ainda se pode ter em face deste, sem, contudo, adotar uma concepção presentista e

progressivista da trajetória passada.

O estudo da formação de professores suscita a necessidade de revisitar a História das Instituições Escolares que, ao longo da história, vai se ocupando do credenciamento acadêmico dos professores, estreitando a sua relação com os processos da legitimação do seu ofício (ESCOLANO, 2000).

Nestes termos, a formação de professores é um dos pilares do desenvolvimento e renovação das instituições escolares, uma espécie de arena histórica atravessada por modelos pedagógicos e epistêmicos, princípios políticos e ideológicos. Assim, analisar a formação de professores num determinado período histórico é, de algum modo, dar a ver a dinâmica educativa da sociedade à época, revelando os valores e princípios que nortearam/norteiam os paradigmas educacionais.

Em face do desafio que uma pesquisa na área da formação de professores, em uma perspectiva histórica, impõe, é que se deu a minha aproximação com pesquisadores que corroboram com a validação da História da Educação, enquanto disciplina e objeto de pesquisa. Diante disto, foi indispensável a continuidade de minha parceria acadêmica com a orientadora Sonia de Castro Lopes, professora e pesquisadora do PPGE/UFRJ e do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES/ UFRJ), outrora minha orientadora da dissertação de mestrado, por representar esta, notadamente, uma referência nos estudos sobre a Formação de Professores, História da Profissão Docente e História das Instituições Educacionais, se dedicando a explorar, entre outros temas, a historiografia de diferentes instituições educacionais que ofereceram cursos normais, em distintos recortes temporais, na cidade do Rio de Janeiro.

Outra intenção que me ocorreu, com a anuência da referida orientadora e professora do PPGE/UFRJ e do grupo de pesquisa<sup>4</sup> do qual sou integrante, foi investir na

---

<sup>4</sup>O título da investigação do grupo de pesquisa no qual estou inserida, coordenado pela Prof. Dra. Sonia de Castro Lopes, é a “Formação de professores na cidade do Rio de Janeiro: instituições, sujeitos e práticas (1930-1970), que se propõe a estudar, em uma perspectiva histórica, o processo de formação inicial de professores tanto para as séries do atual ensino fundamental, realizado em escolas normais, quanto para o magistério do ensino médio ou normal, efetivado em cursos superiores de pedagogia e licenciaturas. Com esse objetivo, a análise do grupo recai nos modelos, práticas e os principais sujeitos envolvidos em algumas das principais instituições formadoras de professores sediadas na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se, na verdade, de um projeto amplo que engloba pesquisas desenvolvidas por alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, inseridos na linha de pesquisa “História, sujeitos e processos educacionais”, e por pesquisadores de outras faculdades/universidades que se debruçam sobre os cursos de formação docente de instituições diversas como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), a Escola Normal Carmela Dutra (ENCD), a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O grupo de pesquisa em questão está inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisadores do Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o nº do parecer 842.526.

internacionalização da pesquisa através de um estudo, na perspectiva de educação comparada, com o propósito de desvelar a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente que poderiam ter unido (ou distanciado) o Curso Normal do INSM, e seus Cursos de Especialização, às instituições que, em Portugal, se dedicaram à especialização de professores no ensino do deficiente auditivo no mesmo recorte temporal: 1950-1980.

Referimo-nos a uma realidade educacional, em termos de formação docente, que diz respeito ao Brasil e Portugal (anunciada no título da tese), portanto, não circunscrita aos limites de suas cidades, Rio de Janeiro e Lisboa, respectivamente, onde se realizaram os cursos que foram objeto de nossa investigação, por entendermos que esses visaram à formação de um quadro de docentes no ensino dos deficientes auditivos que intencionou abranger todo o território nacional nos dois países referenciados.

O Brasil, mesmo sendo um país de dimensões continentais, só ofereceu um único curso normal visando à formação de professores de deficientes auditivos, que foi realizado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos 1951 a 1957. Porém, os cursos de especialização (também denominados de cursos de aperfeiçoamento em alguns textos legais), em nível de 2º grau, que foram oferecidos no INES entre os anos de 1957-1972/1981-1990, igualmente, foram objeto de realização na esfera estadual, em São Paulo, nos Institutos de Educação Padre Anchieta e Caetano de Campos, entre os anos de 1963 a 1972, conforme assinala Mazzotta (1993):

No ano de 1960, pelo Ato nº 04, o Secretário da Educação autorizou a instalação e funcionamento do *Curso de Especialização no Ensino de Surdos*, de frequência mista, no então Instituto Feminino de Educação “Padre Anchieta”, na Capital. **Até então, os professores que atuavam, no Estado de São Paulo, no ensino de deficientes auditivos, haviam se especializado no curso mantido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, do Rio de Janeiro** [grifo nosso]. Embora autorizado em 1960, foi somente em 1963 que ocorreu no Instituto de Educação “Padre Anchieta”, a instalação do *Curso de Especialização no Ensino de Surdos*, com um ano de duração (MAZZOTTA, 1993, p. 65).

Em 4 de janeiro de 1967 é criado no Instituto de Educação “Caetano de Campos”, em caráter experimental, um curso de formação de professores para excepcionais, sob a denominação de Unidade de Educação Especial. Com uma duração de dois anos, ministrado em estudos intensivos (período integral), o curso se destinava a formar professores para quatro áreas de especialização: ensino de deficientes auditivos, físicos, mentais e visuais (MAZZOTTA, 1993, p. 67- 68).

Nossa compreensão é de que não obstante o oferecimento dos cursos apontados, na esfera estadual, em São Paulo, os cursos de especialização mantidos pelo INES, em nível

nacional, foram os grandes responsáveis pela formação dos quadros de professores para atuar no ensino dos deficientes auditivos nas demais regiões do Brasil, sendo oferecidos até 1990, mesmo com a orientação legal<sup>5</sup> de que, a partir de 1972, a formação de professores para atuar na educação especial ficasse sob a responsabilidade das faculdades de Pedagogia, ou seja, em nível superior de curta duração.

Quanto à escolha das instituições que se dedicaram à especialização em deficiência auditiva em Portugal, notadamente, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), se deveu aos seguintes motivos: ter sido uma instituição com um colégio de aplicação, tal qual o INSM/INES, que investiu na formação de professores para compor seu quadro permanente de docentes e para outras escolas de várias regiões do país, a serem construídas ou classes especiais de escolas regulares, atrelada a um projeto de renovação pedagógica, com dimensão nacional, na mesma época em que o INES o fez, nas décadas de 1950 a 1980.

Outra instituição formativa, em Portugal, que se ocupou da especialização de professores no ensino dos deficientes auditivos foi o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), que ofereceu cursos nesta área entre os anos de 1976 a 1986, mas que vinha desde o início do século XX se envolvendo na educação dos deficientes mentais e da formação de seus professores.

Outra justificativa para a escolha das instituições supracitadas foi o fato de estarem situadas em um país que compartilha a mesma matriz cultural que a nossa, comungando do mesmo universo linguístico, o que veio a acarretar um maior conforto neste aspecto entre a pesquisadora e sujeitos de pesquisa em ocasião das entrevistas realizadas.

Como anunciamos em outras ocasiões desse texto, interessou aos propósitos da pesquisa averiguar a formação oferecida aos professores que fizeram os cursos normais e de especialização no ensino do deficiente auditivo, nas décadas de 1950 a 1980, no eixo Brasil-Portugal, à luz do arcabouço teórico-metodológico da educação comparada, tentando-se compreender se houve e, em caso afirmativo, como se deu a circulação de ideias e modelos de formação docente que aproximaram ou distanciaram estes cursos, lançando luz à relação que estabeleceram, indo além da identificação das semelhanças e diferenças, convergências e divergências postuladas por Marc Bloch.

Os estudos comparados, no âmbito da história da educação, foram perspectivados a partir das contribuições de António Nóvoa (1995, 1998), que adotou a abordagem teórica do

---

<sup>5</sup>A partir de 1972, como resultado da Lei nº 5.540/68, artigo 17, e do Parecer CFE nº 252/69, os Cursos de Especialização passaram a ocorrer em nível de 3º grau, ou seja, no ensino superior como curso de pós-graduação *lato sensu*.

*sistema mundial*, fundamentada no sistema de crenças da pós-modernidade, que coloca em xeque a ideia amplamente disseminada a respeito da autonomia das sociedades nacionais e de suas histórias. Em um pensamento para além deste aforismo, Nóvoa, em concordância com Jürgen Schriewer, chama a atenção para a emergência da operação historiográfica da reconstrução histórica que envolve “processos de difusão cultural ou análises globais das interdependências trans-nacionais” (NÓVOA, 1995, p. 18).

A pesquisa das fontes, escritas e orais, e a revisão bibliográfica que nos aproximaram da reconstituição, organização e implementação dos cursos de especialização de professores de deficientes auditivos, em Portugal, foram realizadas com a tutoria da Prof. Dra. Maria João Mogarro, docente e pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esta se constitui em uma referência nos estudos e pesquisas nas áreas da História da Educação e Educação Especial nesse país, tendo me orientado em todas as fases da pesquisa durante o estágio de doutoramento intercalar<sup>6</sup> que realizei, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES/MEC, no período que correspondeu de janeiro a junho de 2015<sup>7</sup>.

Durante o doutorado *sanduíche*, me dediquei à investigação das fontes documentais que foram encontradas no Acervo Histórico e no Centro de Documentação do Centro Cultural Casapiano da Casa Pia de Lisboa (CCC/CPL), e no Acervo Histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa, em Portugal, que tem sob a sua guarda o espólio documental do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, bem como na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP). Além disso, tive a oportunidade de entrevistar três professoras que fizeram os cursos de especialização de professores no ensino do deficiente auditivo, entre os anos de 1950 a 1980, no IJRP e IAACF, sendo duas destas docentes/pesquisadoras consideradas referências na área da educação de surdos e na educação especial nesse país até os dias atuais.

Com essas ações, a pesquisa foi se articulando cada vez mais aos pressupostos preconizados pela linha “História, sujeitos e processos educacionais” do PPGE/UFRJ, que se dedica, grosso modo, à investigação dos processos educacionais mobilizados por diferentes sujeitos em um espaço e tempo historicamente situados, e que procura dar visibilidade ao ofício do professor, em suas dimensões funcionais e simbólicas.

Pelo exposto, fica claro que duas instituições de prestígio acadêmico-científico

---

<sup>6</sup>A autorização do estágio intercalar de doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa foi efetivada por despacho do Presidente do Conselho Científico de 12/11/2014, proferido por delegação de competências do Conselho Científico (Deliberação n.º 1109/2014, publicada no DR, 2.º série, n.º 96 de 20 de maio de 2014).

<sup>7</sup>O n.º do processo de minha aprovação no PDSE é 99999.008283/2014-01.

estiveram envolvidas na produção da pesquisa, mais que isto, na produção do conhecimento, comprometidas com o mesmo propósito: investir na qualidade da formação dos seus alunos/pesquisadores, que muitas vezes são também professores, dando-lhes uma formação teórico-científica que possa se constituir na base de seu trabalho pedagógico e investigativo, na área da educação.

Finalmente, justifico a execução da tese por ter apresentado condições reais de dedicação à pesquisa pelo fato da instituição em que trabalho há 23 anos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão do Ministério da Educação, ter me concedido licença integral para estudo, do dia 08 de maio de 2013 até a data da defesa da tese, com a expectativa de que, em meu retorno, possa contribuir com discussões sobre a articulação teoria-prática, principal eixo por que passa a formação pedagógica do professor, problematizando as condicionantes históricas, sociais e políticas que estão envolvidas no ato educacional, além de fazer o exercício de crítica filosófica e científica em torno das opções pedagógicas da instituição escolar onde trabalho, bem como me inserir nos debates convergentes em torno da dinâmica organizacional e de formação de professores que o INES desenvolve no ensino superior e nos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Como aludimos, essa pesquisa teve a intenção de lançar luz na força dos modelos de formação docente, de longa duração, oferecidos pelas instituições escolares centenárias como o INES, no Brasil, e o IJRP, em Portugal, especialmente, e dos pontos de contato de diferentes programas institucionais, desvelando, na medida do possível, a circularidade de um pensamento educacional na área da surdez.

Tendo apresentado, pois, o influxo motivacional que possibilitou aventar uma investigação cuja temática foi a formação de professores, inserida nas discussões propostas pela História da Educação, o problema de pesquisa que moveu a presente tese de doutorado foi, de uma maneira mais objetiva, formulado da seguinte forma:

**Como se constituíram sócio e historicamente o Curso Normal (1951-1957) e os Cursos de Especialização de professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985), oferecidos pelo INSM/INES, no Brasil, e os cursos de especialização congêneres, em Portugal, notadamente, o IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e o IAACF (1976-1986) e, tendo ocorrido, como se deu a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre essas instituições escolares?**

Guiando-me em meus estudos, emergiram as seguintes questões:

1. Como se deu a criação/idealização dos primeiros cursos de formação de professores de surdos, no Brasil e em Portugal, no final do século XIX e início do século XX, e quais foram os modelos conceituais de formação docente defendidos?
2. Sob que condições sócio-históricas foi planejado, organizado e instituído o Curso Normal do INSM (1951-1957) e que concepções de educação e modelo de formação docente adotou?
3. Em caso afirmativo, de que forma os Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985), mantidos pelo INES, incorporaram a matriz conceitual e curricular do Curso Normal?
4. Como se constituíram os Cursos de Especialização no ensino do Deficiente Auditivo do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1976-1986), em Portugal, e que concepções de educação e modelos de formação docente seguiram?
5. Quais as aproximações e distanciamentos entre esses cursos, e, no caso de ocorrência, como se deu a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre as instituições escolares comparadas?

Para cada questão de estudo formulada foram elencados objetivos que tiveram por finalidade a busca do conhecimento epistemológico da pesquisa, em comunhão com as fontes empíricas, que serviram de guia para a escolha das metodologias e de seus instrumentos de investigação. Ao término da pesquisa, esses objetivos serão confrontados a fim de se verificar o grau de esclarecimento que proporcionaram e suas contribuições para a história da educação e para a história da educação de surdos.

De tal modo que o objetivo geral da pesquisa foi compreender, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, como se constituíram o Curso Normal do INES (1951-1957) e os seus cursos de especialização (1957- 1972/1981-1985), no Brasil, e os cursos congêneres, em Portugal, notadamente o IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e o IAACF (1976-1986), identificando, em sua ocorrência, a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente.

Os objetivos específicos a serem alcançados pela pesquisa são: reconhecer os modelos conceituais que serviram de fundamentação teórica para as primeiras experiências de formação de professores de deficientes auditivos no Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), no

Brasil, no final do século XIX, e no Instituto de Surdos-Mudos de Lisboa, em Portugal, no início do século XX; examinar os elementos sócio-históricos que estiveram envolvidos no planejamento, organização e constituição do Curso Normal do INSM (1951-1957), identificando as concepções de ensino e modelos de formação docente que defendeu; analisar, no caso de ocorrência, de que forma os cursos de especialização do INES (1957- 1972/1981-1985) incorporaram a matriz teórico-conceitual e prática do Curso Normal; identificar, igualmente, as concepções pedagógicas e os modelos de formação defendidos nos cursos de especialização do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1976-1986), em Portugal, e procurar pontos de aproximações e distanciamentos entre as instituições comparadas e, no caso de ocorrência, desvelar a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre elas.

Desta forma, a investigação tratou da compreensão de uma realidade idiográfica complexa, vivida social, histórica e institucionalmente pelos sujeitos encarnados, ou seja, por “homens reais, concretos, com interesses, valores também reais” (VIEIRA *et al.*, 1998, p. 9). Esses sujeitos agiram em arranjos com seus semelhantes, em situações de conflitos, resistências (veladas ou não) ou acomodações em instituições escolares como o INES e o IJRP, principalmente.

Sendo os processos históricos construídos por esses sujeitos há de se pensar que o real propriamente dito não pode ser apreendido, mas representações dessa realidade, como nos faz ver à exaustão Vieira *et al.*, em 1998, na obra “A pesquisa em história”.

Nesse sentido, por ter tratado a pesquisa de um universo que não pode ser objetivado e nem quantificado, aos moldes do modelo positivista de ciência, operamos com o modelo qualitativo de pesquisa por ser este demandado pela natureza do objeto de pesquisa e não por mera afinidade operacional.

A maior parte das pesquisas qualitativas se propõe a preencher lacunas no conhecimento, sendo poucas as que se originam no plano teórico, daí serem essas pesquisas frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 151).

De forma que o conhecimento histórico, nesse novo paradigma científico, busca ser capaz de apreender e incorporar as experiências vividas pelos sujeitos não mais como seres “passivos e individualizados, mas como pessoas que vivem situações e relações sociais determinadas, com necessidades e interesses e com antagonismos” (VIEIRA *et al.*, 1998, p.



18).

Destarte, na pesquisa qualitativa há todo um protagonismo direcionado ao esquadramento da experiência humana, que está inexoravelmente atrelada a uma gama de vivências, crenças, atitudes, significados, aspirações, motivações, interesses e relações de poder que permeiam as ações, e a reflexão destas, pelos sujeitos e instituições, condicionados social e historicamente.

Portanto, o pesquisador se concentra em se aproximar dos processos históricos na medida em que busca seus vestígios a partir do traçado de um caminho teórico-metodológico. Com este entendimento, não podemos considerar uma inverdade afirmarmos que o investigador “constrói” a história a partir de sua versão dos fenômenos observados, dado que passa pelo seu crivo todas as fases da pesquisa.

É, pois, assumindo esta visão que procedemos ao estudo sócio-histórico da presente pesquisa, procurando compreender como se deu a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre as instituições escolares referidas no eixo luso-brasileiro.

Para a análise do campo empírico, buscamos a interlocução com François Dubet (2006), com o conceito de *programa institucional*, e António Nóvoa (1995, 1998), com o conceito de *educação comparada*. Este núcleo conceitual está em estreita articulação com as metodologias de pesquisa, constituindo-se estas muito mais do que meras técnicas e instrumentos, indicando, pois, as conexões com o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, de acordo com Deslandes *et al.* (2010).

Sendo, portanto, a metodologia um conjunto de princípios que dialogam com as evidências empíricas e com os esquemas teóricos procurando nesse movimento se aproximar do sentido histórico de processos reais, os métodos e seus instrumentos de pesquisa não possuem um sentido em si mesmos, ficando estes na dependência da problemática da pesquisa e do sistema de crenças do pesquisador.

Feitas essas considerações, podemos, mais confortavelmente, afirmar que a primeira estratégia metodológica da pesquisa (de qualquer pesquisa) foi a consulta à literatura especializada, visto que esta fornece ao pesquisador uma familiaridade em relação ao tema a ser investigado, ou seja, possibilita um contato mais estreito com parte do conhecimento que já foi construído na área, legitimado, portanto, pela comunidade científica. Assim, a pesquisa bibliográfica, essencial a qualquer trabalho científico, se estendeu por grande parte da pesquisa.

Neste sentido, estar atento ao lugar social de onde fala cada autor selecionado, perscrutando-lhe seus sistemas de crenças, “pensando o saber já construído não como o real ou como o retrato fiel do passado, mas como um conhecimento construído a partir de pressupostos e de interesses, procurando desvendar as razões de ser e aparecer do objeto” (VIEIRA *et al.*, 1998, p. 69) é condição *sine qua non* para a pesquisa.

Nessa incursão aos trabalhos de outros autores vamos entrando em contato com nossos temas de interesse e com outros problemas de pesquisa e tendo a possibilidade de perceber como os conceitos vão sendo operacionalizados em categorias, os referenciais teórico-metodológicos sendo construídos e que tipos de procedimentos de pesquisa foram sendo acionados. Com o entendimento, voltamos a repetir, de que todas essas etapas da pesquisa estão intrinsecamente relacionadas ao sistema de crenças do pesquisador e da sua visão da sociedade e da realidade, não sendo constituídas, portanto, de forma arbitrária e inocente.

Esse contato com as referências bibliográficas é feito sob a forma de conversa com os autores, não só com aqueles que comungam de nossas ideias como aqueles que oferecem um contraponto ao nosso pensamento; com aqueles que compartilham da mesma corrente de paradigma, que nos possibilita construir nosso lugar social e teórico, mas também com aqueles que o problematizam. De forma que esse “diálogo com outros sujeitos sociais que, no seu viver, produzem outras interpretações, evidenciam o caráter incompleto do conhecimento histórico” (VIEIRA *et al.*, 1998, p. 71-72).

Ademais, para Alves-Mazzotti & Gewandesznajder (1998) e Deslandes (2010), a pesquisa bibliográfica além de oferecer uma familiaridade a respeito do tema a ser investigado, permitindo um mapeamento dos estudos efetivados na área do conhecimento pretendido, também se constitui como fundamental para indicar as suas lacunas, que podem vir a ser transformadas em potenciais (às vezes originais) problemas de pesquisa.

Outra estratégia metodológica que permitiu o desenvolvimento da pesquisa foi a pesquisa documental. Esta se prestou aos objetivos dessa investigação por propiciar a busca pelos indícios do funcionamento das instituições escolares na medida em que diligenciou os vestígios das ações históricas dos sujeitos e das suas múltiplas representações da realidade, colaborando para desvelar a forma como o programa institucional foi sendo construído, ao longo do tempo histórico, por estas instituições escolares formativas.

A busca da “pluralidade epistemológica e temática, privilegiando o estudo dos objetos singulares” (BUFFA, 2007, p.151), necessita de uma diversificação teórico-metodológica e do contato com as mais variadas fontes para que possa dar conta de conhecer os modelos

conceituais subjacentes às práticas escolares, aos fazeres cotidianos, às relações pedagógicas, bem como os rituais, as crenças, os saberes, os valores e os sistemas disciplinares que foram sendo construídos na escola, sedimentando seu programa institucional.

Assim, historiografar instituições escolares utilizando como matéria-prima as ações de seus sujeitos/instituição, com toda a rede de significados que está articulada a estas ações, associado a um esforço de romper com a perspectiva de apresentar uma história linear das instituições escolares, evolucionista, assim como não limitar as fontes aos registros oficiais é tarefa das mais difíceis e trabalhosas nesta abordagem de pesquisa. Ademais, cumpre entender por que os processos históricos tomaram um determinado rumo e não outro procurando resgatar as injunções que permitiram a concretização de uma possibilidade e não de outras.

No nosso entender, muitos dos objetivos elencados podem ser alcançados com a ampliação da noção de documento, como foi preconizada pela Escola dos Annales, com o questionamento dos modelos positivistas de pesquisa e com o entendimento dos historiadores (igualmente dos historiadores da educação) de que há toda uma intencionalidade na fabricação desses artefatos históricos e culturais, por parte dos sujeitos pesquisados e do próprio pesquisador, enredados que estão em relações de poder e jogos de interesse.

Com esses desafios, a crítica documental e o raciocínio analítico também sofrem grandes mudanças, já que interpretar um documento (escrito ou fruto de relato oral) demanda necessariamente ler nas entrelinhas do seu texto, pensando não só sobre quem o escreveu ou narrou oralmente e o conteúdo que está sendo representado, mas, principalmente, por que está sendo representado daquela forma, e não de outra, e que tipo de interesses defende.

Nesse sentido,

O documento não fala por si mesmo, mas necessita de perguntas adequadas. A intencionalidade já passa a ser alvo de preocupação por parte do historiador, num duplo sentido: a intenção do agente histórico presente no documento e a intenção do pesquisador ao se acercar desse documento (VIEIRA *et al.*, 1998, p.15).

Seguindo esse raciocínio, outro entendimento se faz presente: as fontes não são realidades espontâneas ao alcance da mão do investigador (NORONHA, 2007), ou seja, não são encontradas no solo empírico prontas para serem “colhidas” pelo pesquisador, esse é um equívoco dos mais graves. Os dados encontrados nos documentos históricos são as matérias-primas do pesquisador que o procedimento teórico-científico e metodológico irá converter em fontes de pesquisa. Daí ser a pesquisa uma atividade eminentemente intelectual. Assim, para que confirmem uma identidade histórica a seus sujeitos e à instituição escolar, os dados precisam ser produzidos em uma dialética entre fontes e referenciais teórico-metodológicos.

Caso isso não ocorra, “a tarefa de produzir a história ficará reduzida a rotinas de descrições narrativas, de uma história sem objeto, sem problema e sem indagações” (NORONHA, 2007, p. 166).

Outro perigo metodológico que cerca o pesquisador da história das instituições escolares, apontado por Ester Buffa (2007), é o fato de que, na maioria das vezes, seu objeto de estudo é “apaixonante”, levando o pesquisador a incorrer em vários equívocos quando não consegue o distanciamento necessário de seu objeto de estudo, principalmente quando a instituição escolar que investiga é a mesma onde exerce sua profissão:

Frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos tais como particularismos, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição laudatória ou apologetica da instituição escolar. (...) No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode aceitar que a descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. Essa é exatamente a dificuldade maior: conseguir evidenciar de forma adequada, o movimento real da sociedade (BUFFA, 2007, p.155).

A autora com isso nos alerta para a necessidade do historiador da educação superar a ingenuidade teórico-metodológica, ter clareza do sistema de crenças que fundamenta o lugar teórico de onde fala, explicitando suas potencialidades e limites, para assim avançar na compreensão de como se estabelecem as relações entre sujeito e objeto de pesquisa no processo de construção do conhecimento histórico.

Porém, é Noronha (2007) quem mais chama a atenção para as dificuldades que o historiador da educação, principalmente, enfrenta ao se dedicar à historiografia das práticas escolares utilizando os vestígios das atividades humanas como fontes. Para a autora

(...) a historiografia das instituições escolares ainda não possui um método formalizado e estruturado sobre uma base canônica (com regras básicas a serem seguidas). Esse limite prende-se a alguns fatores que fazem parte da natureza do método historiográfico e disso ninguém duvida, porém, existem algumas características que é preciso ter clareza para que não se incorra nos equívocos do positivismo, do presentismo, da nova história e de outras tendências que consideram o passado como fóssil. (NORONHA, 2007, p. 170-171).

A autora também é uma das poucas pesquisadoras que se arrisca em tentar ajudar de uma forma um pouco mais pragmática o pesquisador iniciante na investigação metodológica da história das instituições escolares, extremamente complexa. Mas assim o faz se apoiando no método histórico, baseado em Aróstegui (2001), que apresenta suas quatro principais especificidades. Noronha defende que essas são, na falta de uma metodologia específica para operar com as realidades das instituições escolares, as diretrizes que ela recomenda para

suprir essa lacuna.

São elas: alargar a natureza das fontes de informação (que já foi explicitada aqui como a ampliação da noção de documento); direcionar a pesquisa para dar visibilidade às formas como as sociedades evoluíram e como se deram as suas construções históricas (ou seja, procurando resgatar o sentido histórico dos processos reais, não resvalando no anacronismo); compreender que as instituições refletem realidades globais (que evidenciam que o conhecimento não fica circunscrito à escala nacional); e, por último, a diferenciação entre método e técnicas de pesquisa.

Sobre essa última especificidade, Noronha (2007), novamente baseada em Aróstegui (2001), afirma que o método é um conjunto de princípios que se articula à teoria, enquanto que as técnicas, que são as que realmente podem adaptar-se em cada caso à natureza do objeto investigado, podem ser compartilhadas e são intercambiáveis entre disciplinas diversas.

Também salienta Magalhães (2007) que as mudanças paradigmáticas que envolvem, na contemporaneidade, o conceito de pesquisa, distanciada exponencialmente da visão positivista de ciência, acabaram por redimensionar, igualmente, a trajetória da investigação histórica: “Hoje que os grandes padrões teóricos e metodológicos caíram é necessário retomar a via da construção historiográfica, ainda que a tal possa corresponder uma nova humildade científica” (MAGALHÃES, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, adotamos a opção metodológica pela História Oral entendendo a mesma como uma corrente historiográfica que enfatiza, segundo Lozano (2006, p. 16), “fenômenos e eventos que permitem, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais”.

Não obstante a aposta pelo método da História Oral, reconhecemos as limitações desse método historiográfico, como nos alerta o mesmo autor:

Isso é em grande parte compreensível não só porque ainda não existe um *corpus* abundante e significativo de trabalho historiográfico com base na construção e no emprego de fontes orais, mas também, e é esse o motivo mais comum, por causa da natureza da matéria-prima utilizada por esse tipo de historiador: a *oralidade* vertida em depoimentos e tradições, relatos e histórias de vida, narrações, recordações, memória e esquecimentos, etc., todos esses rotulados como elementos subjetivos de difícil manejo científico (LOZANO, 2006, p.18).

Para que a História Oral se converta em uma metodologia segura para analisar, interpretar e situar historicamente os depoimentos orais, deverá ser acompanhada de outras fontes documentais, explicitando sua perspectiva teórico-metodológica de análise histórica, além de dialogar com outras disciplinas. Nesse sentido, a triangulação dos dados, traduzida

pela busca de diferentes maneiras para se investigar um mesmo ponto, pode vir a colaborar com a compreensão do objeto de pesquisa.

Ademais, a História Oral valendo-se das entrevistas em uma perspectiva que vai muito além da adoção de uma simples técnica de investigação colabora na busca por um sentido do passado, por parte do depoente, que na maioria das vezes não passa pela verdade absoluta, mas por uma das versões possíveis da realidade apreendida pelo sujeito.

Mas, sobretudo, uma potencialidade dessa metodologia é poder apreender, através dos relatos orais, os princípios e normas que regeram os comportamentos dos sujeitos educacionais, a forma como se apropriaram dos modelos conceituais, dos conhecimentos e saberes provenientes de seus percursos formativos e como estes subsidiaram o ofício docente e as relações que os professores estabeleceram com os diferentes subgrupos de agentes da instituição investigada, e também fora dela, formando redes de sociabilidade que serviram aos seus mais diversos interesses.

Nesse sentido, Portelli (1997) nos chama a atenção para a artificialidade, variabilidade e parcialidade das fontes orais, enfatizando que a entrevista é um produto que engloba tanto o depoente quanto o pesquisador, visto que a neutralidade deste último é quase impossível, lembrando que o controle do discurso histórico permanece sempre em suas mãos. Também salienta que uma narrativa oral quando é convertida em documento escrito pode perder algumas de suas características principais, causando até certo “estranhamento” quando o depoimento é lido pelo depoente, colocando em xeque, em alguns casos, a ação histórica que lhe é atribuída pelo pesquisador.

Mas ainda que as limitações da História Oral não devam ser desprezadas, assim como as limitações que envolvam quaisquer fontes escritas, é preciso frisar, a nossa opção pela História Oral se justifica por entendermos, tal qual mencionada pelo mesmo autor que faz as críticas ao estatuto desta metodologia, que o que realmente importa “é não ser a memória apenas um depositário passivo dos fatos, mas também um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997, p. 33). Reside justamente nesta passagem, para nós, a riqueza da metodologia.

Finalmente, nos debruçamos também no trabalho de apurar o rigor teórico-metodológico para diminuirmos as chances de sermos capturados pela lógica de reduzir *a educação comparada* ao âmbito da detecção das semelhanças e diferenças, convergências e divergências (que fazem parte de qualquer esquema comparativo, há de se mencionar), apostando na iluminação das relações entre as instituições escolares. Com isso, intencionamos

nos aproximar da tarefa do pesquisador comparatista, professado por Carvalho (2007): “(...) trocar o raciocínio das justaposições e dos contrastes entre as unidades pela observação das hibridizações ou das mestiçagens que resultam das suas interações” (p. 151).

Ainda que as armadilhas impostas a este tipo de pesquisa não tenham sido ignoradas, achamos que o risco foi necessário a fim de que pudéssemos dar visibilidade à maneira como as instituições escolares incorporaram elementos educacionais provenientes de realidades globais, ultrapassando as barreiras nacionais e transnacionais.

### **Descrição do campo empírico**

A pesquisa foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos, situado na Rua das Laranjeiras, 232, no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa instituição, cujo diretor geral, desde 2015, é Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti, encontra-se o Espaço Memória que conta com a Biblioteca Ana Rímoli de Faria Dória, com um acervo histórico, documental e iconográfico; o Arquivo Corrente da instituição, sob os auspícios da Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP), da DFCRH (Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos do Instituto Nacional de Educação de Surdos), pertencentes ao Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT), e o Arquivo Permanente do Instituto. A dificuldade que encontramos no acesso ao acervo histórico deste Instituto, coordenado pela Prof. Dra. Solange Rocha, foia ausência de um inventário do *corpus* documental.

Outra instituição investigada foi o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, pertencente à Casa Pia de Lisboa, em Portugal, cujo diretor, desde 2002, é António Lopes. Segundo o professor de História da Arte e coordenador da Unidade de Investigação da instituição, Prof. Paulo Vaz de Carvalho, o espólio da instituição foi concentrado em dois locais: no Centro de Documentação e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, da Casa Pia de Lisboa, sob a coordenação da Prof. Dra. Luiza Monteiro, e no Acervo Histórico do Centro Cultural da Casapiano, sob a coordenação da Prof. Dra. Emília Rangel, ambos localizados na Rua dos Jerónimos, nº 7 A, 1400-210, Belém, Lisboa. O acesso às fontes deu-se através de busca em um banco de dados deste centro cultural, com o auxílio atencioso das coordenadoras dos acervos. Contudo, não foi autorizada a nossa investigação nos arquivos da Provedoria da Casa Pia de Lisboa, local que, segundo uma das professoras entrevistadas, seriam encontrados documentos mais específicos referentes aos cursos de especialização oferecidos pelo IJRP.

Este fato corrobora com o nosso pensamento de que a educação está imersa em relações de poder/saber que, muitas vezes, engessam as ações dos pesquisadores.

O terceiro acervo pesquisado foi o do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, extinto em 1988, e cujo espólio documental foi concentrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), em Portugal. O nosso acesso a esta instituição deu-se de forma favorável e a busca pelas fontes escritas foi realizada com o auxílio do professor de história da instituição, Nuno Ferreira, e do ex- professor da Escola do Magistério Primário, José Eduardo Moreirinhas Pinheiro, ambos muito solícitos para com nossas demandas de pesquisa e possuindo o entendimento de que os documentos institucionais devem servir aos propósitos da comunidade e dos pesquisadores interessados em sua história. Este comportamento traduz a recusa do caráter territorial do poder pela guarda dos acervos históricos, na medida em que seus coordenadores não são proprietários exclusivos e privados de documentos que são da ordem do público.

### **Fontes documentais**

As fontes documentais escritas investigadas nos acervos históricos, centros de documentação e bibliotecas, no Brasil e em Portugal, referiam-se à legislação acerca da organização do Curso Normal do INSM e dos Cursos de Especialização do INES, do IJRP e do IAACF como leis; decretos; anteprojeto; regulamentos e regimentos; grades curriculares do Curso Normal do INSM e dos Cursos de Especialização do INES, do IJRP e do IAACF; documentos dos discentes, tais como fichas de matrículas dos normalistas e cursistas e seus históricos escolares; documentos dos docentes: fichas funcionais dos professores e diários de classe dos docentes do Curso Normal do INSM e dos cursos de especialização; lista do corpo docente dos cursos referidos; publicações bibliográficas como livros e manuais; anais da Campanha em favor da educação de deficientes auditivos de todo o Brasil (1950/1960); periódicos (jornais e revistas) e documentos institucionais sobre o Curso Normal do INSM e os Cursos de Especialização do INES, do IJRP e do IAACF: atas; relatórios; anuários e ordens de serviço.

Com relação às fontes orais, entrevistamos três professoras formadas em anos diferentes do Curso Normal do INSM, e que além de terem sido professoras da instituição também ministraram aulas nos Cursos de Especialização de professores de deficientes auditivos do Instituto, até 1985; e uma professora que lecionou no Curso Normal do INSM e



nos cursos de especialização da instituição, até 1972. Igualmente, entrevistamos três professoras que fizeram os cursos de especialização no INES, na década de 1980, e que ainda estão em exercício docente na instituição.

Em Portugal, entrevistamos duas professoras que fizeram cursos de especialização no ensino do deficiente auditivo, nas décadas de 1950 e 1960, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, e que além de trabalharem como professoras das séries iniciais também foram professoras dos cursos de especialização subsequentes mantidos pela instituição. Uma destas professoras é considerada até hoje uma referência na área da surdez, citada em quase todas as dissertações e teses sobre a educação de surdos em Portugal.

Também entrevistamos uma professora que fez o curso de especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, no ano de 1982, e que é uma grande referência no país nos estudos sobre a formação de professores, na área da educação especial, trabalhando na graduação e pós-graduação de duas instituições públicas.

Por último, no mês de novembro de 2015, entrevistamos uma professora que ministrava a disciplina Língua Portuguesa no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e que fez estágio no IJRP, no ano de 1956, tendo trabalhado, em seguida, por cinco anos no INES a fim de compartilhar os conhecimentos aprendidos em Portugal.

Em relação à estrutura do trabalho, nas **Considerações iniciais**, foram apresentados os pressupostos da pesquisa, bem como sua problemática central; as questões de estudo, as justificativas pessoal, acadêmica e profissional para a execução da investigação e a sua inserção no campo da História da Educação e na História das Instituições Escolares; os objetivos de pesquisa, o anúncio do referencial teórico-metodológico, a descrição do campo empírico e dos elementos constitutivos de cada capítulo da tese.

No **Capítulo 1, A criação/idealização dos primeiros cursos de formação de professores de surdos, no Brasil e em Portugal**, foram apresentadas as primeiras demandas pela criação de cursos de formação de professores no ensino de *surdos-mudos*, no ISM, no Brasil, e na Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, em Portugal, os modelos conceituais e curriculares defendidos por estas instituições, fundamentados em um pensamento educacional, e a construção do perfil ideal de professor do magistério especial. As fontes utilizadas foram: textos legislativos, atas, ordens de serviço, relatórios, anuários e artigos de jornais, que foram encontrados nos acervos históricos do INES e na hemeroteca da Biblioteca Nacional, no Brasil, e no Centro de Documentação e Acervo Histórico do Centro

Cultural da Casapiano, em Portugal.

No **capítulo 2, A vanguarda da formação de professores de deficientes auditivos no Brasil: Curso Normal do INSM (1951-1957)**, procuramos dar visibilidade à criação do Curso Normal para formação de professores de surdos do INSM (1951-1957), sua organização e funcionamento; o modelo de formação docente adotado; o perfil de professor construído e as percepções das normalistas sobre o curso que realizaram, seguindo a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica e concepções de educação. Também nos dedicamos a apresentar os principais profissionais que estiveram diretamente envolvidos na criação do Curso Normal e a constituição do seu corpo docente. As fontes utilizadas foram orais (entrevistas com três ex-normalistas e com uma ex-professora do Curso Normal do INSM), textos legislativos, livros, anais de Campanha, regimentos, regulamentos, artigos de revistas e fichas funcionais.

No **capítulo 3, Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985) do INES: a consolidação do programa institucional**, foram evidenciados os elementos de continuidade que estiveram presentes nos cursos de especialização de professores de surdos subsequentes (1957-1972/1981-1985); a organização e institucionalização dos mesmos, bem como o modelo de formação docente adotado, as concepções de educação de surdos, o corpo docente e as ideias e pensamentos pedagógicos que defenderam. As entrevistas realizadas com três ex-cursistas e quatro ex-professoras destes cursos tiveram seus dados triangulados com textos legislativos, manuais de ensino, livros, periódicos, regimentos internos dos cursos, fichas de matrículas das cursistas e grade curricular que foram encontradas no acervo histórico do INES e no seu arquivo corrente.

No **capítulo 4, Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino do Deficiente Auditivo, em Portugal: a “importação” de um modelo de excelência**, procuramos analisar como os cursos de especialização em deficiência auditiva foram criados, sistematizados e institucionalizados em duas instituições de formação: IJRP e o IAACF, entre as décadas de 1950 a 1980, apreendendo suas concepções de educação e modelos de formação, sob a influência dos marcos regulatórios e organizacionais das instituições e das concepções de educação de surdos que serviram de referências para a construção do perfil

ideal dos professores de deficientes auditivos. As fontes utilizadas foram: textos legislativos, regimentos, atas, anuários, ordens de serviço da direção, livros, artigos de revistas e um relatório do Ministério da Educação Nacional de Portugal que foram encontradas no Centro de Documentação e Acervo Histórico do Centro Cultural Casapiano e na BNP.

No **capítulo 5, Sob a rubrica dos Estudos Comparados em Educação: os cursos para professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980)**, investigamos, na perspectiva teórico-metodológica da educação comparada, aplicada ao âmbito da história da educação, as semelhanças, diferenças, convergências e divergências entre os cursos investigados, procurando identificar os pontos de contato de seus programas institucionais, suas relações e circularidade de concepções e modelos de formação originados de um contexto internacional. As fontes utilizadas foram: impressos pedagógicos, no Brasil e em Portugal, manuais, livros, referências bibliográficas, dissertações finais dos cursos de especialização em deficiência auditiva em Portugal, discursos pedagógicos, declarações, relatórios e entrevistas. As fontes escritas foram encontradas no Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos e no Centro de Documentação e Acervo Histórico do Centro Cultural Casapiano, da Casa Pia de Lisboa.

No **Provisório Conclusivo**, foi feito um exercício de retomada dos objetivos postulados para a pesquisa e do argumento principal, a fim de avaliarmos se este apresentou elementos epistemológicos que puderam comprovar e legitimar a tese. Igualmente, foram realizadas recomendações de pesquisas para próximos estudos, dando continuidade às investigações relacionadas à formação de professores de surdos, em uma perspectiva histórica, como tema de pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### A CRIAÇÃO/IDEALIZAÇÃO DOS PRIMEIROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS, NO BRASIL E EM PORTUGAL

*As raízes do passado rebentam por todos os lados no nosso solo: rebentam sob forma de sentimentos, de hábitos, de preconceitos. A nossa fatalidade é a nossa história?*

Antero de Quental (1871)

Iniciamos nossas pesquisas focalizando a demanda, idealização, organização e constituição dos primeiros cursos de formação de professores no ensino de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal, com o propósito de iluminar as concepções de educação de surdos que estiveram presentes, desde o final do século XIX e início do século XX, na formação de professores de surdos nos dois países. Assim como Magalhães (2007), tendemos a acreditar que os fenômenos educativos, dada a sua complexidade, envolvem uma prática pedagógica fundamentada em uma epistemologia, uma conceptualização, que é tributária de épocas remotas, ainda que incorpore as inovações sociais, científicas e tecnológicas da contemporaneidade.

Nossa hipótese, portanto, é de que encontraremos traços de permanências dessas concepções de educação nos modelos conceituais defendidos nos cursos que foram objeto de nossa análise efetiva, entre os anos 1950 a 1980, nos dois países em questão, partindo-se do entendimento de que o trabalho do professor é um “trabalho sobre o outro que se constitui como atividade estratégica, produto constante e como uma construção permanente” (DUBET, 2006, p. 20).

Neste sentido, tentamos relacionar a educação de surdos a um contexto de democratização do ensino que teve início com a Revolução Francesa, que defendeu um discurso de inclusão das camadas populares nesta demanda por educação. Também procuramos compreender de que forma a educação especial<sup>8</sup> foi sendo construída enquanto

---

<sup>8</sup>A educação especial abrange um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar ou, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, se ocupando da educação formal dos alunos que apresentem necessidades educacionais diferentes da maioria dos discentes considerados “normais”, para os padrões de cada tempo histórico. Para Mazzotta (1993), a educação especial deve garantir a ação pedagógica ou potencializá-la, contando com condições, tais como: profissionais especialmente preparados e qualificados para

uma subárea da educação regular, ou uma modalidade desta, ditando os elementos conceituais, organizacionais e normativos que estiveram subjacentes à prática pedagógica, influenciando diretamente a formação dos professores para o magistério especial.

Como desdobramento dessas ações, começamos a fazer os primeiros movimentos em busca de um estudo comparado, no tocante à formação de professores de surdos, dando a ver as concepções de educação que circularam nos cursos de formação/especialização do Brasil e Portugal e seus modelos de formação.

Intencionamos, ao final do capítulo, alcançar um grau maior de clareza sobre como e quando foram gestados os pilares teóricos que legitimaram as práticas pedagógicas dos professores de deficientes auditivos, nos países referidos, e como estes se revelaram determinantes para a edificação de um sistema de crenças, valores e princípios que estiveram presentes nos esquemas cognitivos e morais dos professores formados pelas instituições investigadas, estendendo-se até o recorte temporal que elegemos para a presente tese, de 1950 a 1980.

### **1.1 As *Luzes* resgatam os *anormais* da escuridão**

Desde o século das *Luzes*, esteve na agenda da maioria dos governos oferecer às camadas populares um ensino básico, indo ao encontro dos ideais da Revolução Francesa (1789-1799), que postulava a educação como um direito de todos os sujeitos.

No entanto, foi necessário quase um século para a criação das primeiras escolas normais, a fim de formar os professores para atender a esse contingente populacional. A primeira escola normal de Portugal, fundada em 1862, traduzia a intenção do Estado em ocupar-se da formação dos professores primários, outrora tutelada pela Igreja, com o

---

atuação no magistério especial; adaptações curriculares ou currículos especiais; uso de equipamentos, aparelhos e materiais específicos para o auxílio à prática educacional, entre outros. Vale ressaltar também que a educação especial foi fruto de uma evolução histórica, visto que os deficientes, excepcionais, até o século XVI eram completamente marginalizados pela sociedade, não recebendo por parte dela e dos governos nenhum tipo de atendimento em termos assistenciais ou educativos; no século seguinte, passaram a receber atendimento filantrópico/assistencial e, finalmente, a partir do século XIX, foram absorvidos pela educação escolar em escolas especiais, classes especiais em escolas regulares e integrados ou incluídos em turmas mistas, com os alunos ditos “normais”. Há de se compreender que estas fases não foram assumidas como uma unanimidade no contexto mundial, coexistindo algumas destas, principalmente as duas últimas, em um mesmo país, por exemplo. Ainda para Mazzota (1993, p. 1), durante esse percurso histórico “a crença na capacidade de desenvolvimento e mudança do ser humano, apoiada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, leva a sociedade a organizar serviços e recursos de reabilitação e de educação para esse segmento [dos excepcionais]”, surgindo então a educação especial, ainda que apoiada, inicialmente, por tópicos sub-teorizados e também não apartada completamente da educação geral, visto que ao longo dos anos vem absorvendo tendências do ensino regular/comum.

entendimento de que “para ser professor era necessária uma formação relativamente longa no interior de instituições vocacionadas” (PINTASSILGO *et al.*, 2012, p. 335).

Tal como no Brasil, os cursos normais portugueses, em seus primórdios, estavam impregnados por ideais de cristandade que acabaram por perpetuar uma tradição sacerdotal aos modelos de formação de professores primários<sup>9</sup>, fazendo com que a moralidade dos alunos-mestres fosse mais valorizada do que, propriamente, os conhecimentos necessários ao bom desempenho da profissão (NÓVOA, 2005 b), marcada por desenvolver o espírito de missão e vocação para o magistério docente.

Esses cursos normais vão sofrer processos de discontinuidades em razão das trajetórias políticas dos dois países em questão tendo, mais tarde, reaparecido com novas estruturas organizacionais, ainda que a componente sacerdotal do magistério não tivesse sido abolida completamente do sistema de crenças subjacente aos processos formativos. Assim, esses cursos foram generalizados e consolidados na primeira metade do século XX, nos dois países referenciados, apresentando aspectos conceituais e curriculares convergentes. Para Mendonça & Ó (2007), as escolas normais:

vão constituir-se nas primeiras instituições voltadas para a formação prévia e específica dos professores (no caso, os professores primários) e surgem mais ou menos na mesma época, com características bastante semelhantes, em diferentes contextos nacionais, inclusive no Brasil e Portugal (MENDONÇA & Ó, 2007, p. 14)

Perseguindo os mesmos ideais dos cursos normais, de uma maneira geral, vão surgir, igualmente, cursos de formação de professores para o ensino de surdos-mudos, incluindo esse contingente no âmbito da educação popular e, quase sempre, da infância desvalida. E essa massa de alunos, ainda muito reduzida nessa época, foi identificada e recolhida em instituições, a fim de que não se impusesse enquanto problema social.

Em Portugal, podemos encontrar, desde a mais tenra data, essa preocupação com a infância desvalida, que quase sempre englobava as crianças *anormais*, e que

encontra suas raízes na prática da caridade e nas primeiras instituições de assistência fundadas em Portugal, como é o caso das misericórdias. Historicamente, foi uma iniciativa de rainha e reis, de altos dignitários do Estado, homens com posses e, principalmente, da Igreja e das suas diversas instituições. A preocupação em organizar de forma mais sistemática a institucionalização das crianças e jovens desamparados e, conseqüentemente, em risco - pois não tinham família, pai ou adulto que assumisse a responsabilidade da sua guarda, protecção e sobrevivência – conduziu, à luz das idéias iluministas e filantrópicas, no final do século XVIII, à criação de

---

<sup>9</sup>A nomenclatura “professores primários” utilizada no contexto descrito se refere, na atualidade, em Portugal, aos professores que se dedicam ao ensino do 1º ciclo do ensino básico e, no Brasil, ao primeiro segmento do ensino fundamental da educação básica.

uma instituição de referência neste campo, a Casa Pia, cujo modelo de formação e longevidade contribuiu para o lugar paradigmático que ocupou neste campo (MOGARRO & MARTÍNEZ, 2009 b, p. 62).

Também na percepção de Nóvoa (2005 b), a educação/institucionalização da criança *problema*, do *anormal*, foi uma preocupação dos governos em tempos remotos, ainda que a deficiência fosse fabricada, política e socialmente, enquanto um estigma. Neste sentido, podemos entender que a componente assistencialista, que predominava nessas instituições, mascarava o controle social por detrás dessas ações do Estado:

Desde o século XIX que se vão criando instituições, primeiro para cuidar das crianças com problemas de surdez ou de cegueira, depois para enclausurar os menores delinquentes, *desobedientes* ou *incorrigíveis*, mais tarde pra tratar dos casos de atraso, de idiotia ou de debilidade mental. Estamos perante práticas “assistenciais” que procuram respostas para uma diversidade de situações, ao mesmo tempo que constroem a deficiência como problema social (NÓVOA, 2005 b, p. 87).

Como vimos, o desígnio por escolas normais era emergente já no século XIX e a educação de surdos também estava no bojo por essa demanda de professores. Nesta altura, aos *surdos-mudos* também se cogitava a oferta de uma educação minimalista, em moldes similares ao da educação do povo, a ser ministrada, contudo, por professores especializados, surgindo, nessa ocasião, a necessidade de uma formação específica a ser oferecida a estes futuros docentes, que teria como finalidade última a integração dos *surdos-mudos* à sociedade através da aprendizagem da língua oral, sobrepondo-se a dimensão clínica à pedagógica na escolarização destes discentes, como passaremos a tratar.

## **1.2 Os primeiros cursos normais de habilitação no ensino de surdos-mudos, em Portugal: a hegemonia da Casa Pia de Lisboa**

No contexto mundial, nos séculos XVII e XVIII, a educação dos *surdos-mudos*, quando existia, era de base individual e restrita àqueles de origem abastada, notadamente da Nobreza, sendo ministrada por preceptores. Contudo, essa educação também era oferecida por professores ou médicos a um pequeno número de alunos das camadas populares, tendo estes profissionais o interesse em mostrar o resultado de seus trabalhos em grandes espetáculos de exposições de **métodos de ensino** onde eram apresentados à comunidade acadêmico-científica exemplos de surdos que oralizavam e que, em alguns casos, sabiam também escrever a língua de seu país, de acordo com Pereira (1956).

Foram expoentes da educação de surdo neste período o médico suíço Konrad Amman

(1669-1724), que utilizou a língua oral para se comunicar e instruir os surdos, em Amsterdã, sendo o precursor do método oral, tendo na leitura labial/leitura da fala a base da metodologia que desenvolveu que foi, por sua vez, aperfeiçoada por Thomas Braidwood (1715-1806), na Escócia, por Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), na França, e por Samuel Heinik (1727-1790), na Alemanha (PEREIRA, 1956).

O abade L'Epée (1712-1789), na França, utilizou, diferentemente dos demais, o método gestual para o ensino de surdos profundos, ministrando uma instrução com foco na escrita e, em menor proporção, na oralização do surdo. Assim, divergia dos professores e médicos adeptos dos métodos orais estritos, que priorizavam o ensino da língua oral para a integração do surdo-mudo à sociedade.

Contudo, os dois métodos utilizados na educação desses discentes apresentavam uma mesma concepção de surdos/surdez inscrita na esfera da *anormalidade* e da *enfermidade* alimentando, ao que nos parece, uma divergência baseada na falsa dicotomia gestualismo *versus* oralismo (FREITAS, 2012), visto que as discordâncias se davam somente no terreno da metodologia e não em seu eixo paradigmático, filosófico e conceitual.

Sob os auspícios da Revolução Francesa, esse contingente considerável de sujeitos *anormais*, principalmente deficientes sensoriais, cegos e “surdos-mudos”, conseguiram abrigo nos Institutos especiais.

Emergiam a institucionalização do ensino técnico e profissional e o incremento de oficinas, de acordo com o número de pessoas surdas existentes e as necessidades dos municípios, prevenindo a inatividade, o arregimento protecionista, bem como os espetáculos da arte de educar os surdos, enquanto práticas legitimadoras de uma sociedade monárquica absolutista (ALVES, 2012, p. 118).

No eixo Portugal-Brasil, esses apelos idealistas não foram ignorados e tanto o Rei D. João VI como o Imperador D. Pedro II, monarcas dos respectivos países, tiveram participações importantes na viabilização e criação de Institutos de Surdos-Mudos em seus domínios.

Foi em 1823, no reinado de D. João VI, em Portugal, que foi contratado para fundar o primeiro Instituto de surdos no país o professor de surdos sueco, Per Aron Borg, que, na ocasião, dirigia o Instituto de Surdos-Mudos de Estocolmo, ainda que o professor português, José António Freitas Rego, já estivesse desenvolvendo um trabalho com alunos surdos digno de admiração pela monarquia, “tendo solicitado por três vezes às cortes gerais e extraordinárias da Nação Portuguesa a criação do ensino dos surdos-mudos, tendo seus requerimentos indeferidos” (SANTOS, 1918, p.12).



Assim, a *prata da casa* foi preterida e coube ao sueco Pero Aron Borg a tarefa de fundar a primeira Escola de Surdos-Mudos e Cegos de Portugal, na Luz, com a chancela do rei D. João VI, apresentando certa autonomia administrativo-pedagógica para geri-la, ainda que esta *independência* durasse poucos anos, passando o Instituto a ser gerido pela Casa Pia de Lisboa.

Desta maneira, o modelo de educação sueco influenciou durante muitos anos a educação de surdos em Portugal, reforçando a tese de que a formação de professores, na área da deficiência auditiva, ao gerar e solidificar programas institucionais de longa duração, apresentará um forte caráter de permanência de concepções teórico-filosóficas, fundamentando as práticas pedagógicas dos professores.

A educação ministrada aos surdos, como não poderia deixar de ser, também variava conforme a origem social do aluno, uma situação recorrente em Portugal e no Brasil, obviamente. E o estabelecimento escolar onde estudavam os surdos provenientes de famílias abastadas era o Colégio de Benfica, em Lisboa, inaugurado em 1890, tendo o professor dos Institutos Nacionais de Paris e Chambéry, Anicet Fusillier, “homem de reconhecida competência profissional” (SANTOS, 1918, p. 19), um dos ilustres docentes envolvido com o *ensino destes anormais*.

Contudo, a formação dos primeiros professores de surdos apresentou muitas semelhanças, haja vista que, à época, a maioria deles se formava no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, uma referência mundial de qualidade nesta área de ensino. No Brasil, a influência francesa, igualmente, se deu de forma incisiva, visto que o primeiro diretor do Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857, foi um surdo, E. Huet, formado também no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris.

Em Portugal, em 1893, foi inaugurado no Porto outro Instituto de surdos-mudos, sob a direção da Misericórdia do Porto e custeado pelo seu fundador, José Rodrigues Araújo Porto. E como a procura por esse ensino havia aumentado, houve a necessidade da contratação de mais dois professores, conforme nos esclarece Santos (1918):

Estes pensionistas eram o médico Luís António Rodrigues Lobo e Nicolau Pavão de Sousa, que, depois dum ano de permanência no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, regressaram, sendo-lhes distribuídas as competentes aulas no Instituto Araújo Porto (SANTOS, 1918, p. 20).

Ainda que a essa altura existissem em Portugal dois Institutos de surdos-mudos, a consolidação da educação destes discentes precisou percorrer um longo caminho, marcado por muitas discontinuidades e vicissitudes. E, no século XIX, a ideia que vigorava era a de

que a sociedade era responsável pela proteção e apoio à população deficiente e é nesse contexto que surgem as instituições para estas crianças e jovens, que não se constituíram de forma homogênea no eixo ocidental, como nos apontam as autoras abaixo:

A criação destas [instituições] não obedeceu, na maior parte dos países, a um plano pré-definido, sendo criadas de forma mais ou menos aleatória por particulares, pela Igreja, por instituições de beneficência social ou pelo Estado e apresentando entre si muitas diferenças quanto a finalidades, qualidade de acolhimento. Assim, enquanto algumas dessas instituições perseguiram fins puramente assistenciais, outras tinham já finalidades marcadamente educativas, e esta distinção delimitava, por sua vez, diferentes formas de funcionamento e intervenção (MADUREIRA & LEITE, 2003, p. 19).

No caso de Portugal e do Brasil, predominou, no século XIX, o caráter assistencialista nas instituições de atendimento aos deficientes sensoriais, havendo a preocupação com a institucionalização dos surdos e cegos em estabelecimentos próprios que possibilitassem o ensino de uma profissão, sendo esta necessária tanto para a subsistência destes sujeitos como para sua inserção social:

As primeiras décadas do século XIX ficaram assinaladas pela implantação de instituições de surdos-mudos e cegos, em regime de internato. Eram internatos-oficinas que praticavam uma pedagogia de conciliação entre a educação intelectual e a formação artística e laboral, nos quais os formados poderiam continuar a residir e a prestar serviço, como profissionais. Em Portugal, essa educação em internatos-oficinas ficou assinalada pela ação de Pedro Aron Borg, vindo a ser prosseguida na Casa Pia até o terceiro quartel do século XIX (ALVES, 2012, p. 30).

Em 1905, a Casa Pia de Lisboa se responsabilizava quase integralmente pelo atendimento desses sujeitos, visto que os asilos municipais foram extintos (SANTOS, 1918; PEREIRA, 1956). Com o tempo, a Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa<sup>10</sup> assumiu

---

<sup>10</sup>A Casa Pia de Lisboa é um Instituto Público ainda hoje com forte caráter assistencialista, que surgiu em 1780, no reinado de Maria I, pela iniciativa do intendente geral da corte Diogo Inácio de Pina Manique, em um contexto social conturbado em virtude do terremoto que, em 1755, ocorreu na cidade de Lisboa. Tem como missão a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens, sobretudo, dos que se encontram em perigo e em risco de exclusão social, além dos que possuem necessidades educativas especiais. Seu trabalho visa oferecer acolhimento, educação, formação e inserção social e profissional a essas crianças e jovens. O modelo sócio-educativo da Casa Pia de Lisboa está pautado na participação como valor, sustentado por uma perspectiva integradora e personalizada, que almeja integrar respostas sociais, educativas e formativas. Com exceção de acolher hoje crianças e jovens dos dois sexos, as premissas apregoadas em 2015 ainda seguem os mesmos princípios orientadores do regulamento de 1912-1913, em que no art. 1º faz referência aos sujeitos que deveriam ser aceitos na Casa Pia de Lisboa: *estabelecimento destinado a recolher, sustentar, educar e instruir meninos do sexo masculino, indigentes e desvalidos, e a torna-los cidadão úteis, aptos para, segundo as suas tendências, inteligência e aptidões, angariarem os meios de subsistência* (ANUÁRIO DA CASA PIA DE LISBOA, 1912-1913, p. 170). Com relação à educação, persegue o mesmo objetivo, formulado no início do século XX: *§ 6º A educação e instrução profissional procurará, por meio dos trabalhos manuais, devidamente orientados, e da aprendizagem das artes e ofícios, preparar sobretudo operários em condições de escolher e de praticar a profissão mais adequada às suas aptidões e em que mais facilmente alcancem os meios de subsistência* (Idem, *Ibidem*).

o protagonismo na educação destes alunos, e, segundo Carlos Pinto Ascensão<sup>11</sup>, coube a ela “a realização do primeiro curso normal para formação de professores de deficientes auditivos” (ASCENSÃO, 1989, p. 9), revelando o papel preponderante da Casa Pia de Lisboa na formação docente, na área da surdez, em todo o país:

A especialização de professores para a educação dos deficientes auditivos esteve durante muito tempo exclusivamente a cargo do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Em 1913, sendo director da Casa Pia de Lisboa o Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, realizou-se o Primeiro Curso de Especialização. Outros se efetuaram depois. Pode-se dizer, em boa verdade, que sem o pessoal formado pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira ou sua colaboração, talvez não fosse possível abrir, na altura, os Institutos de Bencanta (Coimbra) e Semi-Internato da Campanhã (Porto) assim como os Institutos do Funchal e Ponta Delgada. Então, era impensável abrir ou manter um estabelecimento destes sem pessoal especializado. Os técnicos formados neste Instituto estão hoje dispersos por vários estabelecimentos do País e diversos serviços oficiais, dedicados à educação especial de deficientes auditivos (ASCENSÃO, 1989, p. 1).

Foi durante a gestão de António Aurélio da Costa Ferreira<sup>12</sup> (1911 a 1922), diretor da Casa Pia de Lisboa, que a instituição promoveu ações no sentido de formar os primeiros professores de deficientes auditivos em um curso de especialização.

No Anuário da Casa Pia de Lisboa, referente aos anos 1912-1913, documento encontrado no Centro de Documentação do Centro Cultural da Casapiano/ Casa Pia de Lisboa (CCC/CPL), capturamos um discurso do diretor da instituição, António Aurélio da Costa Ferreira, em ocasião da inauguração do primeiro curso normal de habilitação no ensino do surdo-mudo da instituição. Nesta ocasião, fez menção a um curso anterior, oferecido pelo Instituto Araújo Porto, cujo professor, Nicolau Pavão de Sousa, seria o mesmo que havia sido incumbido de organizar o então curso normal da CPL:

Entendeu também a Direção da Casa Pia que tendo ao seu serviço um professor da especialidade, com justa e grande nomeada, diplomado pela Escola Normal do Porto, antigo aluno da Instituição Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, para onde foi estudar o método oral puro como pensionista da Misericórdia daquela cidade, professor de surdos-mudos com prática de

<sup>11</sup> Carlos Pinto Ascensão foi diretor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira entre os anos de 1963 a 1991. Antes de ser diretor do referido Instituto, dedicou-se à função de preceptor, assistente de disciplina e professor dos alunos surdos no próprio Instituto.

<sup>12</sup> António Aurélio da Costa Ferreira (1879-1922) foi diretor da Casa Pia de Lisboa, nomeado por decreto ministerial de José de Almeida, em 7 de março de 1911, ficando na função até o ano de 1922. Foi professor, médico, antropólogo, psicopedagogo, político e gestor da maior instituição filantrópica de Portugal, a CPL. Exerceu o cargo de provedor geral da Assistência e também foi ministro do fomento da República entre julho de 1912 e janeiro de 1913, no ministério do Dr. Duarte Leite (BERNARDO & PINTO, 1982). Suas inúmeras obras foram retratadas, em 1999, pelos historiadores da educação, os Profs. Drs. José Augusto Pereira e António Gomes Ferreira, que perscrutaram o seu perfil científico no livro publicado pela Casa Pia: *António Aurélio da Costa Ferreira: um educador na primeira república*. Outra obra que se dedicou aos estudos biográficos deste professor foi a dissertação de mestrado de José Augusto de Oliveira Pereira, defendida em 1995, na Universidade de Coimbra, cujo título foi: *O pensamento e a ação educativa de António Aurélio da Costa Ferreira*.

perto de vinte anos nos únicos institutos de surdos-mudos de Portugal, o Instituto Araújo Porto e o da Casa Pia de Lisboa, **antigo professor do curso de habilitação para professores de surdos-mudos do mencionado Instituto Araújo Porto, onde habilitou alguns dos seus actuais professores**<sup>13</sup> [grifo nosso] (FERREIRA, 1912-1913, p. 180).

Alves (2012), baseando-se em Fusillier (1895) como fonte primária, asseverou, igualmente, que coube ao Instituto Araújo Porto, na cidade de Porto, fundado no ano de 1893, a primazia pela criação do primeiro curso normal para a formação de professores surdos-mudos, fato curioso, no mesmo ano de 1913, e pelos mesmos profissionais, o professor Nicolau Pavão de Sousa e o médico António Rodrigues Lobo, sendo o primeiro responsável também pela organização do curso normal do CPL:

Em função de excelentes recursos materiais e da implementação de uma pedagogia modelar pelo método oral puro, o Instituto Araújo Porto converteu-se numa escola de formação de professores, ministrando um curso normal, que tinha como objecto o ensino dos professores do processo para a aquisição da fala a todos os que estivessem em condições para se habilitarem, lançando as bases para a generalização de uma formação especializada no método da articulação para a população surda (ALVES, 2012, p. 328).

Assim, a metodologia empregada, fundamentada na concepção oralista de ensino, era a mesma nos dois cursos normais para a formação de professores no ensino de surdos-mudos, oferecidos pelo Instituto Araújo Porto e pela Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, visto que os profissionais que ministravam as disciplinas eram os mesmos.

Além de Nicolau Pavão de Sousa, outro docente do curso que nos cumpre destacar é o professor José da Cruz Filipe<sup>14</sup>, que se diplomou também no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, tal como o professor Pavão de Souza, e “que de 1913 a 1916 leccionou no curso normal pedagógico para o ensino de surdos-mudos, destinado a preparar docentes para as classes especiais da Casa Pia” (NÓVOA, 2003, p. 294).

Ainda que as fontes pesquisadas tenham evidenciado certa controvérsia em relação à data do primeiro curso normal para habilitação no ensino do *surdo-mudo*, o fato é que Portugal, desde o início do século XX, já manifestava a preocupação em formar professores especialistas no ensino desses discentes para o atendimento de suas próprias instituições, bem

---

<sup>13</sup> Utilizarei as mesmas estruturas ortográficas dos discursos escritos a fim de preservar a autenticidade do documento e para que sejam entendidas no contexto histórico em que foram produzidas.

<sup>14</sup> Segundo Nóvoa (2003), José da Cruz Filipe (1890-1972) foi aluno da Casa Pia de Lisboa, a partir de 1889, tendo se diplomado para o exercício do magistério primário e especial. Em Paris, frequentou o curso pedagógico do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, exercendo a docência na Casa Pia onde trabalhou essencialmente no campo do ensino dos surdos-mudos, ortofonia e de deficientes mentais.

como alargar o quadro de docentes para a criação de mais Institutos, em todo o país, para o atendimento dos deficientes auditivos, preocupação partilhada pelo Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Brasil.

Como vimos, a justificativa para se oferecer um ensino formal para os surdos-mudos também refletia os pressupostos das *Luzes*, ainda que permeada, predominantemente, por ideais caritativos oriundos dos valores do cristianismo. Nesse sentido, as misericórdias, as irmandades, as confrarias e os círculos burgueses exortavam a defesa dos sujeitos que não foram “agraciados” pela natureza (ALVES, 2012) e que, por isso, necessitavam da solidariedade da sociedade, servindo esta também para salvaguardar a ordem social. No discurso de Ferreira encontramos elementos que corroboram com essa percepção:

A instrução é um direito de todos; a dos anormais, porém, é uma imperiosa necessidade. Dentre estes não sofre duvida de que aquelles a quem a Natureza roubou o dom do ouvido e portanto o uso da fala – os surdos-mudos – são certamente os que com mais razão a reclama (FERREIRA, 1912-1913, p. 181).

Outra preocupação que marcou a formação de professores de surdos, que pode até hoje ser observada nos cursos de especialização em deficiência auditiva em Portugal, é a tentativa de articulação da educação especial à geral. Na caracterização do curso focalizado, por exemplo, já havia este entendimento de que o aluno deveria estar fazendo o curso normal primário: “a preferência à matrícula no curso é para os alunos da Casa Pia que estivessem frequentando a Escola Normal de Lisboa” (FERREIRA, 1912-1913, p. 181).

Assim, a complementação de estudo para a formação de professores de deficientes auditivos teve a duração de três anos. No excerto abaixo, referente ao discurso de António Aurélio da Costa Ferreira, em ocasião da aula inaugural do curso normal<sup>15</sup>, vê-se a exigência da articulação entre educação especial e geral:

(...) a habilitação dos professores de surdos-mudos deve estar em estreitas relações com o restante do ensino normal primário e por tal forma que seja obrigatória para todos os candidatos ao magistério primário a frequência dos cursos normais complementares, a que a lei<sup>16</sup> se refere (FERREIRA, 1912-1913, p. 183).

No mesmo discurso, mais à frente, o diretor da Casa Pia de Lisboa, também diretor e

---

<sup>15</sup>O curso de habilitação para professores de surdos-mudos foi inaugurado no dia 25 de abril de 1913, às 17 h, no edifício da sucursal da Casa Pia, Santa Isabel, na Travessa das Terras de Sant’Ana, em Lisboa. Cinquenta alunos se inscreveram (ANUÁRIO DA CASA PIA DE LISBOA, 1912-1913, p. 185).

<sup>16</sup>O curso foi possível “graças a organização dos serviços de Instrução Primária, decretada pelo Governo Provisório, em que figurava a criação dos cursos normais complementares para habilitação de professores de anormais físicos e outros, e o de escolas especiais, para a prática desse ensino” (FERREIRA, ANUÁRIO DA CASA PIA DE LISBOA, 1912-1913, p. 181).

professor do referido curso, volta a reforçar a importância das ciências da educação para a formação de professores de deficientes auditivos, no âmbito da educação especial:

O ensino dos surdos-mudos é uma variante do ensino primário e por essa razão apenas o devem exercer aqueles que tendo a pedagogia geral os conhecimentos filosóficos e psicológicos que a constituem possam assim com mais relativa facilidade assimilar os caracteres particulares que dele fazem uma verdadeira especialidade (FERREIRA, 1912-1913, p. 187).

Essa articulação entre as ciências da educação e a educação especial, com os conhecimentos específicos na área da deficiência auditiva, foi uma característica dos cursos que se ocuparam da formação de professores de surdos, em Portugal. No Brasil, essa articulação não foi predominante no curso normal de formação de professores de surdos-mudos (1951-1957), com uma carga horária menor das disciplinas do núcleo de educação geral, dando-se maior ênfase às disciplinas específicas, na área da surdez, como veremos no capítulo subsequente.

Também foi legitimado institucionalmente, em Portugal, assim como no Brasil, o paradigma de educação que foi hegemônico até meados da década de 1980, e que teve como matriz conceitual o modelo clínico-pedagógico, sendo este fulcral na consolidação dos programas institucionais das instituições investigadas:

É um ensino que tem um fim especial: antes de instruir um surdo-mudo, é preciso desmutisá-lo, isto é, ensinar-lhe a articulação, a leitura sobre os lábios, e a língua materna (...). Não há dúvida que é útil fazer conhecer ao surdo-mudo os elementos de aritmética, de geografia, de história, instrução cívica, etc. mas mui mais urgente ainda é atenuar-lhe a sua enfermidade, nos limites do possível, pondo-o em estado de comunicar oralmente com os seus semelhantes (FERREIRA, 1912-1913, p. 188).

Esse modelo de educação, fundamentado na corrente oralista, que considera a surdez uma *enfermidade*, foi construído em uma perspectiva de longa duração, sendo a base da socialização dos professores de deficientes auditivos tanto em Portugal como no Brasil.

A preocupação em promover a oralização do aluno surdo, a fim de integrá-lo à sociedade, foi perseguida de tal forma que o trabalho docente se constituiu, fundamentalmente, em um trabalho clínico e o ensino dos saberes escolares ficou na dependência da aprendizagem da fala, sendo que esta demorava anos a fio para ser realizada.

Assim, os pressupostos que fundamentaram a educação de surdos no início do século XX, na realidade portuguesa, e também brasileira, acabaram por cristalizar um sistema de crenças que se estendeu até os anos 1980, ainda que incorporando as inovações tecnológicas das diferentes épocas, como veremos no decorrer da presente tese.

Esse sistema de crenças foi sendo difundido nas interações entre os agentes escolares, em suas sucessivas socializações, consubstanciando e legitimando o perfil ideal do professor de surdos:

O professor de surdos-mudos é pois essencialmente um professor de linguagem falada e o melhor que ele tem a fazer, o seu principal objecto é ensinar ao seu aluno tudo o que a criança normal aprende por si fora da escola (...) é um ensino que põe em jogo processos mais especiais. Fazer falar um surdo-mudo substituindo-lhe o ouvido pela vista e pelo tacto, ensinar-lhe a ler a palavra nos lábios doutrem, evocar ideias no seu espírito, fazer-lhe conhecer as palavras e as frases que constituem a linguagem usual (FERREIRA, 1912-1913, p. 189).

Portanto, o perfil ideal do docente para trabalhar com alunos deficientes auditivos foi sendo construído desde a mais tenra data e consistia basicamente em formar um “professor de articulação” que dominasse as técnicas do ensino da oralização, da ortofonia, se aproximando do ofício do terapeuta da fala. Essa formação específica, de base clínica mais do que pedagógica, demandava muita dedicação ao estudo dos processos anátomo-fisiológicos da fala, cujos professores do ensino primário regular não tinham familiaridade, como noções de anatomia, fisiologia dos órgãos fonoarticulatórios e física acústica, que Ferreira destacou:

O ensino do surdo-mudo exige uma boa preparação científica por parte daqueles que a ele devotam. O futuro mestre deve aprender a conhecer o seu futuro aluno, estudar por conseqüência a surdi-mudez, suas causas e seus efeitos que variam enormemente segundo a idade em que sobreveio e o grau que atingiu. Para ensinar a articulação e a leitura sobre os lábios precisa conhecer os caracteres físicos da palavra, isto é, a anatomia e fisiologia dos órgãos fonadores, a aplicação das leis acústicas á fonação, e as perturbações ou vícios que podem affecta-la. O professor de articulação deve ser, no nosso ensino, o mestre por excellencia, o que não quer dizer que seja um Aquila de engenho, um poço de sciencia; mas sob o ponto de vista pedagógico-didático deve ser o que se chama um bom mestre (FERREIRA, 1912-1913, p. 189).

Igualmente, o conhecimento dos processos psicológicos e do desenvolvimento da linguagem, especificamente da linguagem oral, eram basilares na formação dos professores de surdos-mudos, como nos aponta o diretor:

É ponto assente que para tirar resultados em qualquer ramo de ensino é forçoso conhecer os dados principais da psicologia. Pois esta necessidade é tanto mais imperiosa para o professor de surdos-mudos quanto é certo que ele tem de ensinar a linguagem materna a crianças até então completamente desprovida de qualquer linguagem e às quais ele se propõe conduzir gradualmente do domínio da simples percepção ao das idéias abstractas e ao das associações cada vez mais complexas que constituem o raciocínio (FERREIRA, 1912-1913, p. 189).

Assim, além da pedagogia geral, aprendida no curso normal primário, o futuro professor de surdos deveria ser instrumentalizado na aquisição da metodologia para “o ensino da

articulação, da leitura sobre os lábios e da linguagem usual, além de conhecer a história do ensino dos surdos-mudos e dos seus variados métodos” (FERREIRA, 1912-1913, p. 189). A opção pelo método oral puro, cuja referência de ensino, à época, provinha do Instituto de Surdos-Mudos da França, instituição onde os professores do curso normal da Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa foram formados, fica ratificada durante a aula inaugural do curso:

A questão do ensino dos surdos-mudos prende-se estreitamente com o ensino da ortofonia. A ortofonia ou arte de ensinar a bem pronunciar e a bem dizer é particularmente e largamente, como é fácil de supor, praticada pelo professor de surdos-mudos, sobretudo pelo que ensina pelo método oral puro (FERREIRA, 1912-1913, p. 183).

Para que o *aluno-mestre* tivesse o domínio de todos os processos mencionados, o curso ofereceu as seguintes disciplinas no decorrer dos três anos de duração, de 1913 a 1915: 1ª parte: Generalidades relativas ao surdo-mudo; 2ª parte: História da arte de instruir e educar o surdo-mudo; 3ª parte: Anatomia e fisiologia dos órgãos da fonação; 4ª parte: Acústica nas suas relações com a fonação; 5ª parte: Psicologia dos anormais e em especial do surdo-mudo; 6ª parte: Pedagogia Especial e 7ª parte: Método intuitivo oral para o seu desenvolvimento teórico e exercícios práticos (FERREIRA, 1912-1913, p. 190).

Mas, ainda que os postulados do curso fossem anunciados de forma entusiástica, propalando-se um ensino *moderno*, com as inovações científicas da época, também houve uma tentativa do diretor do curso em admitir que somente a formação oferecida pelo curso não daria conta de constituir o professor ideal para *surdos-mudos*, aventando a importância da experiência como sendo fundamental para o professor alcançar a excelência no ensino desses discentes:

Mas, por boa e copiosa que seja a preparação científica do professor de surdos-mudos, esta preparação não é suficiente. Enganam-se aqueles que julgam que fornecendo a um professor algumas obras bem escolhidas, sobre este ensino, o põem rapidamente em estado de poder empreender a educação dum surdo-mudo. A fisiologia vocal apresenta ainda hoje numerosas lacunas; o tacto e a vista substituem mui imperfeitamente o ouvido na percepção dos fenomenos que o aluno deve exercitar-se em reproduzir para se tornar falante. Em condições tão desfavoráveis o factor mais importante no sucesso da desmutisação deve ser procurado no “savoir-faire” que só uma longa prática deixa adquirir e cujo segredo se procuraria em vão em todos os trabalhos de articulação (FERREIRA, 1912-1913, p. 189).

Costa Ferreira termina seu discurso exaltando a indispensável preparação prática dos professores para que “a sua iniciação não se faça á custa dos seus primeiros alunos” (*Idem, Ibidem*), mas entendendo que a experiência no ensino de surdos era uma componente



importante para que este fosse exitoso e que só seria conseguido com anos de prática docente.

Não obstante a grande procura por esse curso normal, o mesmo só formou uma única turma, sendo descontinuado em 1916 por razões de “ordem orçamentária”. A formação de professores no ensino do deficiente auditivo só voltou a ser oferecida anos mais tarde quando a Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, transformada no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) desde 1922, ofereceu cursos de especialização a partir de 1952, com base em uma programação curricular semelhante ao do primeiro curso, conservando, pois, a mesma matriz conceitual e curricular gestada no oralismo.

Ainda que a literatura apontasse somente os cursos oferecidos pela Casa Pia visando à formação/especialização de professores de deficientes auditivos, ao consultarmos o arquivo do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, cujo espólio documental encontra-se sob a guarda da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), nos deparamos com um Livro de Actas que fez menção à realização de um curso de especialização no ensino de surdos, ainda que com o estatuto de *curso livre*, no ofício enviado pelo prof. Luís Passos ao Director-Geral de Ensino Primário e Normal, em março de 1929. Ainda que não tenhamos conseguido encontrar um *corpus* documental mais consistente que corroborasse com a reconstrução dos processos organizacionais desse curso, mesmo recorrendo ao auxílio do professor Moreirinhas Pinheiro<sup>17</sup>, achamos pertinente trazer à luz essas primeiras preocupações da Escola Normal Primária de Lisboa com a Educação Especial.

Em fevereiro de 1929, José Cruz Filipe, que “desde 1920 era professor do Instituto Jacob Rodrigues Pereira” (NÓVOA, 2003, p. 575), instituição que atendia somente a alunos surdos, fez uma solicitação ao diretor da Escola Normal Primária, Luís Passos, para

abrir nesta Escola como anexo e com carácter de curso livre, sem encargos para o Estado, um curso de ortofonia. O pedido de autorização é acompanhado de uma longa exposição, na qual se demonstra a premente necessidade que os professores têm de conhecer os graves problemas relacionados com os tratamentos dos perturbados da fala (LIVRO DE

---

<sup>17</sup>O professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro é uma figura muito conhecida na ESELx. Sua fama de “guardião” das fontes também chegou ao Brasil, na linha de história da educação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, notadamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tendo se aposentado do quadro de docentes da Escola do Magistério Primário de Lisboa há muitos anos, até hoje faz trabalhos no arquivo histórico da Escola Superior de Educação de Lisboa, que tem sob a sua guarda o espólio documental da Escola Normal Primária, Escola do Magistério Primário de Lisboa e do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. O professor Moreirinhas, como é conhecido, ministrou aulas de Didáctica Especial e de Legislação e Administração Escolares na Escola do Magistério Primário de Lisboa, de 1958 a 1988, e até hoje auxilia os pesquisadores que encontram nesses arquivos um manancial de fontes para suas pesquisas: “Entre esses investigadores citamos, por exemplo, o professor António Nóvoa, autor de uma notável tese de doutoramento subordinada ao título de *Le temps des professeurs*” (PINHEIRO, 2009, p. 148). Eu também tive a oportunidade de receber sua preciosa ajuda no período em que ali estive, nos meses de maio e junho de 2015, e foi com muito interesse, atenção e espírito científico que desfrutei de sua companhia e orientação.

ACTAS, 1929).

Curiosamente, no mês seguinte, no dia 2 de março do mesmo ano, outro professor de surdos do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, João de Sousa de Carvalho<sup>18</sup>, fez a mesma solicitação ao diretor da Escola Normal Primária de Lisboa, causando certo constrangimento a este, que assim resolveu a questão:

Estudadas as duas propostas pelo Conselho Escolar, concluiu-se que a abertura simultânea de dois cursos (um regido por Cruz Filipe e outro por Sousa de Carvalho) representaria perante aos alunos uma concorrência desnorteante. Mas atendendo à necessidade de se cuidar do Ensino Especial na Escola Normal Primária, o director, Luís Passos, propõe a Direcção Geral do Ensino Primário e Normal que o professor Cruz Filipe se ocupe da ortofonia geral; do ensino de surdos-mudos o Sr. Sousa Carvalho; do ensino de cegos a viúva Branco Rodrigues; e dos atardados e outros anormais gerais o Sr. Palyart Ferreira (LIVRO DE ACTAS, 1929)

Os cursos tiveram a duração de dois anos, englobando a parte teórica e prática, sendo os estágios realizados nas Escolas de Aplicação anexas à Escola Normal Primária (PINHEIRO, 1996). Somente o programa do curso de ortofonia<sup>19</sup> foi encontrado, ministrado pelo prof. Cruz Filipe. Mas presume-se, pela formação do prof. Sousa Carvalho, adepto dos métodos globais e afeito à educação nova, que seu curso apresentasse esses princípios norteadores, baseados na sua concepção de que “as perturbações da fala levavam o sujeito a um estado de inferioridade social e mental, afetando até o seu carácter” (NÓVOA, 2003, p. 281).

A realização desses cursos demonstrou que a Escola Normal de Benfica já estava apresentando um olhar para a educação especial e não foi nenhuma surpresa essa instituição de formação envolver-se, no ano seguinte, com a “preparação do magistério especial dos anormais, utilizando-se para esse efeito, e anexando-se à Escola do Magistério Primário de Lisboa, o Instituto fundado pelo malogrado Dr. António Aurélio da Costa Ferreira” (PINHEIRO, 1990, p. 155).

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que a formação de professores para surdos, em Portugal, já estava na agenda dos diretores, ainda que para a efetiva continuação desses

---

<sup>18</sup>João de Sousa Carvalho “formou-se professor pela Escola Normal de Lisboa, foi inspector escolar da província de Cabo Verde, professor de Ortofonía e professor efectivo do Instituto de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, onde dedicou-se, a partir de dezembro de 1911, ao ensino dos surdos-mudos. Na Casa Pia de Lisboa, acompanha e dinamiza um conjunto de experiências inovadoras, assumindo-se claramente como um adepto dos métodos globais” (NÓVOA, 2003, p. 293).

<sup>19</sup>O Programa de Ortofonía, destinado ao “tratamento pedagógico das perturbações da palavra” promovia estudos que envolviam a formação da palavra e sua influência no desenvolvimento intelectual; a função da respiração na emissão das palavras; as características do aparelho fonador, de ressonância e articulatório; os defeitos da voz e classificação geral das perturbações da palavra; os vários defeitos da articulação, as perturbações da palavra nos anormais mentais, como o audimutismo; a manipulação dos aparelhos utilizados no tratamento ortofônico; a fonética experimental e a organização de classes de ortofonia nas Escolas Primárias (PINHEIRO, 1996, p. 37-38).

curso fossem necessárias algumas décadas.

Esses cursos incorporavam uma tendência mundial, que era inscrever a educação dos anormais no âmbito da educação especial, ainda permeada com um forte caráter assistencialista, que seria estendida pelas décadas vindouras, como nos aponta Pereira (1956):

Desde os primórdios, o ensino dos surdos, no nosso país [Portugal], à semelhança do que se passava no estrangeiro, esteve sempre organizado numa perspectiva segregadora quer em instituições particulares, quer dependentes da Casa Pia ou ainda noutras, tuteladas pelo Estado (PEREIRA, 1956, p. 7).

Para Delgado Martins, M.R. & Amaral, I. (1984), além do aspecto segregador, a perspectiva médico-pedagógica esteve desde o início presente na educação dos surdos-mudos, sendo institucionalizada com a adoção do método oral, em Portugal. Mas Sim-Sim (2005) também nos lembra que esses Institutos, ainda que fazendo uso de práticas pedagógicas predominantemente assistencialistas, tiveram mérito

no equacionamento de questões sobre o desenvolvimento humano, concorrendo para consolidar a psicologia como ciência e para desenvolver a psicometria ao permitir a identificação diferencial das capacidades e dificuldades dos alunos. O aparecimento e a expansão de classes e escolas especiais, freqüentadas por alguns (poucos) privilegiados (alunos e professores), proporcionou o desabrochar de nichos educativos onde se experimentaram metodologias pedagógicas. A pedagogia muito deve a estes recantos protegidos que, embora, fazendo parte da educação, eram destinados e freqüentados só por uma minoria de alunos e professores (SIM-SIM, 2005, p. 6).

Delgado Martins, M.R. & Amaral, I. (1984) também afirmam que o período de 1915, logo após o término do primeiro curso normal para o ensino de surdos, oferecido pela Casa Pia de Lisboa, corresponde à estabilização do ensino neste domínio, marcado pelos Institutos Jacob Rodrigues Pereira e Imaculada Conceição, em Lisboa, e, no Porto, pelo Instituto Araújo Porto. Contudo, as autoras não fazem menção ao oferecimento de cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos pelos Institutos mencionados, com exceção do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP).

De acordo com nossas pesquisas, coube ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira entre os anos de 1950 e 1980 criar cursos de formação de professores para formar quadros para o próprio Instituto e para as demais instituições escolares. O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, igualmente, e por um breve período, que correspondeu a 1976 a 1986, também se ocupou destes cursos, e ambas as instituições serão objeto de análise no capítulo 4 desta tese.

Na mesma medida, a intenção de criar um curso normal para a formação de professores para o ensino de surdos remontou ao final do período imperial, no Brasil, no Instituto dos

Surdos-Mudos (ISM). E, até onde pesquisamos, perseguindo os mesmos princípios teórico-práticos do curso de habilitação de surdos-mudos oferecido pela Casa Pia de Lisboa. A diferença é que no ISM o curso normal não conseguiu sair do plano das ideias. Contudo, a análise destas intenções foi importante para entendermos o pensamento educacional brasileira área da deficiência auditiva que se defendia à época, cotejando-se com a realidade portuguesa.

### **1.3 Um curso normal de professores para surdos-mudos sonhado, mas não concretizado, no Instituto dos Surdos- Mudos, no Brasil**

O então diretor geral do Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), localizado no Rio de Janeiro, Dr. Tobias Rabello Leite<sup>20</sup>, médico- sanitaria, cuja gestão foi a mais longa da história dessa instituição escolar, de 1868 a 1889, percorrendo o período do Império ao início da República, manifestou o desígnio de investir na formação dos professores de deficientes auditivos para compor o quadro docente do Instituto, bem como para compor quadros de professores para Institutos vindouros, mesmos objetivos que seriam postulados por António Aurélio da Costa Ferreira, em 1912, em Portugal, como nos referimos na seção anterior.

Para estes diretores não bastava formar docentes para atender à demanda da instituição, era premente formar o maior número possível de professores para que estes pudessem compor o quadro de futuras instituições de surdos, dando a ver a vocação dessas instituições como pólos irradiadores de políticas de formação de professores de surdos, sendo referências na

---

<sup>20</sup>Em sua tese de doutorado, defendida em 2007, Verônica dos Reis Mariano Souza dedicou-se a fazer um pioneiro estudo biográfico do médico, político e gestor Tobias Rabello Leite. Rocha (2009), dois anos depois, também dedicou parte de sua tese de doutorado a estudar as ações do 4º gestor na linha cronológica de diretores do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Valho-me do estudo que Souza realizou, a fim de compor o perfil biográfico de Tobias Rabello Leite. Este nasceu em 7 de abril de 1827, em Riachuelo, no município de Laranjeiras, Sergipe. Filho de família aristocrática rural, cujos pais foram o Capitão Tobias Rabello Leite e Ana Maria de Lemos Leite formou-se em medicina, que foi cursada originalmente na Universidade Federal da Bahia e concluída na Universidade do Brasil, em 1849, exercendo no mesmo ano a profissão de médico no Corpo da Polícia e na Casa de Correção, no Rio de Janeiro, socorrendo as pessoas afetadas pela febre amarela. De 1857 a 1860 exerceu mandato legislativo como deputado, representando Sergipe, sendo um monarquista convicto, defendendo com extrema lealdade o imperador D. Pedro II, até mesmo depois de seu exílio. De 1868 a 1872 foi diretor interino do Instituto dos Surdos- Mudos, e diretor efetivo de 1872 a 1896, tendo publicado diversas obras sobre a educação de surdos, dentre as quais se destaca “Noções de língua portuguesa segundo o método do Prof. Valade Gabel”. Sua gestão se destacou pelas seguintes ações: estruturação e reorganização do Instituto, organização do estatuto e do regimento interno do ISM e esforço para divulgação da instituição pelas províncias do Império e nos congressos internacionais de educação de surdos. Faleceu no Rio de Janeiro, em 3 de agosto de 1896, vítima de miocardite. Tem lugar de destaque na história do INES como o primeiro gestor a contribuir efetivamente para a integração dos surdos à sociedade por meio da instrução primária e profissional. Não obstante Souza (2007) dar destaque à gestão de Tobias Leite no ISM, não encontramos nenhuma alusão em seu trabalho ao grande anseio do diretor em criar um curso normal para formar professores de surdos para o Instituto e para as demais províncias brasileiras. Rocha (2009) faz essa menção, ainda que de forma breve, em sua tese.

educação destes discentes.

O projeto de Tobias Leite, à primeira vista, poderia ser considerado tanto avançado como supérfluo para a época, visto que o Brasil era uma monarquia escravocrata em que a taxa de analfabetismo da população geral estava em torno de 85%, em que os surtos epidêmicos eram constantes, assim como assomava um altíssimo índice de mortalidade infantil. A constatação, pois, desse quadro poderia ter justificado a perplexidade de alguns teóricos e estudiosos<sup>21</sup> da educação brasileira, na contemporaneidade, a respeito da criação de uma instituição para surdos na corte imperial. Contudo, há de se entender que a oferta de ensino para surdos também estava em consonância com o momento histórico, visto que a preocupação com a educação ministrada a esses deficientes era a mesma ventilada para as classes populares, ou seja, a oferta de uma instrução primária que se pautava pelo ensino elementar da leitura e da escrita e das quatro operações matemáticas básicas, fazendo parte integrante do amplo projeto de constituição do Brasil como Estado nacional independente e alicerçado na Ciência, legado do Iluminismo.

O historiador da educação José Gonçalves Gondra nos ajuda a entender como foi tecida a trama discursiva entre Estado Moderno e educação, imbuída de uma ordem médica baseada em uma doutrina higienista<sup>22</sup>:

A educação escolar representada no interior da ordem médica pode ser compreendida em uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de formação de homens e mulheres (...) isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses. (...) Educar, pois, nessa nova perspectiva, passava a exigir a invenção de uma nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar; para qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse

<sup>21</sup>Referimo-nos, sobretudo, à perplexidade que a construção do próprio Instituto dos Surdos-Mudos e do Instituto Imperial de Cegos causou à Darcy Ribeiro. A ironia, que foi a tônica de sua crítica, revelava a visão limitada que D. Pedro II nutria em relação à construção de um projeto de educação no Brasil, e, igualmente, ao desperdício de recursos financeiros ao investir na criação de dois Institutos que se dedicavam à educação de deficientes, surdos e cegos, respectivamente: “Nos dias em que a Argentina, o Chile e o Uruguai generalizavam a educação primária dentro do espírito de formar cidadãos para edificar a nação, naquelas eras, nosso sábio Pedro criava duas únicas instituições educacionais: o Instituto de Surdos e Mudos, e o Instituto Imperial dos Cegos” (RIBEIRO, 1986, p. 7).

<sup>22</sup>Ainda que a doutrina higienista não seja o foco do nosso trabalho, a compreensão dos seus sentidos é importante a fim de se entender como um projeto educativo foi forjado no interior da ordem médica e estava atrelado a uma visão de ciência que se preocupava com fins regenerativos como a de cuidar e elevar os *débeis* a um patamar civilizatório. Nesse sentido, “evitar, atenuar, corrigir e conservar são constituídos em ações diretamente vinculadas à Higiene, recobrimo-a de uma perspectiva antecipatória, preditiva e preventiva. Marcas que, de sua parte, também produzem uma espécie de religiosidade com que essa ciência se faz representar. Marcas que procuram deslocar a ênfase na cura para a ênfase na prevenção” (GONDRA, 2000 a, p. 102).

mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem (GONDRA, 2000 b, p. 526-527).

Abraçando essa perspectiva, Tobias Leite sinalizava a crença de um poder redentor da razão científica e das instituições, mormente das instituições escolares, fundamentadas em um projeto que tangenciava o asilar, no caso do ensino dos deficientes e pobres, alicerçado em bases morais e religiosas, e no ensino de uma profissão.

Esses são os mesmos princípios em que se basearam as ações educacionais da Casa Pia de Lisboa, incluindo-se aquelas a serem realizadas com os *surdos-mudos*, de acordo com o regulamento de seus serviços no ano de 1912:

§ 2º A educação e instrução moral terá por fim desenvolver a vontade, cultivar a iniciativa, combater a ociosidade e evitar a cobardia, procurando fazer dos alunos criaturas honestas, enérgicas, modestas e afectivas.

§ 3º A educação e instrução cívica procurará por meio da instrução e sobretudo pelo exemplo, formar cidadãos cumpridores dos seus deveres e conhecedores dos direitos, firmes nas suas convicções, mas nunca intolerantes (ANUÁRIO DA CASA PIA DE LISBOA, 1912, 1913, p. 36).

Assim, as prerrogativas acima, gestadas no contexto português, já se encontravam explicitadas na política educacional do Império, no Brasil, que proclamava a necessidade pungente de se educar as crianças desvalidas, os órfãos, os menores “vagabundos”, e os “ingênuos” (nascidos livres do ventre escravo). Nesse sentido, os *surdos-mudos*, considerados pelos governantes e pela sociedade como sujeitos *anormais*, também recebiam esse tipo de olhar condescendente e filantrópico por parte destes.

Podemos compreender essa concepção de educação com forte envergadura assistencialista, em sinergia com a estrutura social, através da análise das próprias palavras do Dr. Tobias Leite, expressas em um relatório encaminhado ao ministro da Instrução:

Em minha opinião a instrução n’este Instituto deve por ahi parar [alusão à instrução elementar], porque, como disse no Relatório de 1869, - sua missão não é formar homens de letras, é apenas restituir à sociedade como cidadãos úteis os indivíduos que a natureza ou os accidentes lhe roubaram, e converteram em fardos inúteis, e até nocivos. Esta missão o nosso Instituto já póde desempenhar, sinão tão perfeitamente como os Institutos da França e da America do Norte, seguramente de modo a não deixar duvida sobre sua proficuidade (...) (LEITE, 1871, p. 6)

Em um relatório de gestão anterior ao apresentado acima, datado em 1869, e para o mesmo destinatário, o diretor manifestava o seu descontentamento com o número de docentes, que segundo sua ótica, era insuficiente para a instrução dos 13 alunos à época: dois professores e uma professora de linguagem escrita, um professor de desenho e um capelão e professor de religião.

Dr. Tobias Leite enfatizava a ideia de que era indispensável formar outros professores que sucedessem aos que estavam em exercício, revelando sua preocupação com a formação específica desse professorado.

Essa demanda aparece mais uma vez nesse relatório, junto com a necessidade de se aumentar o número de repetidores<sup>23</sup>, como nos aponta o excerto que se segue:

É indispensável a nomeação de dois repetidores para auxiliarem e substituírem os professores nos impedimentos temporários e a **consciência futura de ir formando professores que substituirão os actuaes** [grifo nosso]. V. Ex. sabe que a prática é elemento essencial para formar bons professores (LEITE, 1869, p. 6).

Ainda que o discurso dê margem a que acreditemos que este diretor enfatizava a importância do ofício docente ser alicerçado em bases empíricas, a sua defesa expressiva era a de que a formação do professor não poderia ser conseguida à custa do seu autodidatismo, processo comum que se dava até com os professores que se dedicavam à instrução dos alunos ouvintes<sup>24</sup>.

Esse destaque para a prática, que só seria conseguida com os anos de exercício efetivo na docência com os surdos, foi a mesma preocupação manifestada pelo professor e médico António Aurélio da Costa Ferreira, poucos anos depois, em Portugal. Ou seja, estes dois diretores entendiam que o professor de surdos só atingiria a excelência à custa de acúmulo de prática docente, situação que não seria inteiramente diferente dos professores do ensino regular, ainda que, em se tratando do ensino especial, o valor da experiência seria mais enfatizado do que na educação geral em virtude de sua maior complexidade.

No relatório de 31 de março de 1874, Tobias Leite deixava claro o tipo de formação ideal que desejava para o profissional que se dedicasse ao ensino de surdos, notadamente, ao ensino da cadeira de linguagem oral. Acompanhem suas ideias:

As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assumpto, só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da physiologia

<sup>23</sup>O repetidor era uma espécie de professor auxiliar que se ocupava em reproduzir e sistematizar as lições dos professores titulares e ajudar aos discentes nas tarefas escolares e cotidianas da vida na instituição, tendo esta prática sido originada do “ensino mútuo”. Nesse sentido, o repetidor era responsável pelos alunos durante o recreio até a hora em que iam dormir a noite. Esse profissional, comumente, era ouvinte, porém a presença de repetidores surdos se fez presente na gestão do Dr. Tobias Leite: o ex-aluno Flausino José da Costa Gama exerceu essa tarefa no período compreendido entre 1871 e 1879. Outros repetidores foram os ex-alunos Gustavo Gomes de Mattos (1880 a 1889) e Joaquim do Maranhão (ROCHA, 2008). Nas pesquisas realizadas em Portugal, entre os meses de janeiro a junho de 2015, não encontramos nenhum documento que fizesse menção a este tipo de profissional.

<sup>24</sup>Optamos pelo termo ouvinte para se contrapor ao termo surdo (ou surdo-mudo para sermos mais fidedignas ao contexto retratado).

dos órgãos da palavra.

Por esta razão, si me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um **médico** [grifo nosso] que tivesse manifesta e aprovada aptidão para o magistério<sup>25</sup>

De toda sorte, seus planos se desenhavam para que o Instituto dos Surdos-Mudos pudesse ocupar um protagonismo na formação dos professores de deficientes auditivos de todo o país e para que fossem criados Institutos de surdos da mesma envergadura do ISM em outras províncias do Brasil. Esta pretensão também foi a da Casa Pia de Lisboa, na Secção de Surdos-Mudos, como vimos.

Para consubstanciar seu apelo que, em essência, defendia uma sociedade higienizada com o auxílio da organização escolar, Dr. Tobias Leite utilizou estrategicamente recursos estatísticos, topográficos e geográficos, a serviço da ordem médica, que seriam também largamente utilizados pelos profissionais, diretores e professores portugueses, até o início do século XX. Assim, Tobias Leite lançou mão da divulgação do censo, de 1870, que contabilizou o número de sujeitos surdos nas províncias brasileiras, apresentando também a relação desses sujeitos face ao número de habitantes *normais* em alguns países do mundo. Este documento foi publicado no Jornal O Globo, do dia 07 de junho de 1875, na seção administrativa, e os dados quantitativos se constituíram no principal argumento do gestor para invocar a educação dos surdos-mudos no ISM e nas outras províncias brasileiras:

Mapa dos surdos-mudos existentes no Império, extrahido dos trabalhos da Repartição da Estatística							
PROVINCÍAS	LIVRES		ESCRAVOS		TOTAL	PROVINCÍAS APLICADAS	PROVINCÍAS POR AVERBA
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres			
Amazonas .....	16	7	.....	.....	23	21	1
Pará.....	151	72	2	8	229	68	15
Maranhão .....	194	86	16	6	302	51	25
Piauí.....	53	38	5	1	96	25	70
Ceará .....	378	244	6	8	636	Completa	6
Rio Grande do Norte...	68	44	8	4	124	Completa	1
Parahyba.....	135	83	4	5	247	33	1
Pernambuco.....	322	143	30	26	421	70	1
Alagoas .....	63	35	3	1	102	Completa	13
Sergipe.....	22	5	2	1	30	18	11
Bahia.....	513	397	140	153	1.203	138	15
Espírito Santo.....	23	9	4	1	37	Completa	11
Rio de Janeiro.....	165	88	35	32	320	107	13
Município neutro.....	123	70	8	8	209	Completa	14
S. Paulo.....	698	325	29	16	969	181	1
Paraná .....	117	58	4	2	181	Completa	5
Santa Catharina.....	333	78	7	5	423	Completa	116
Rio Grande do Sul.....	269	124	16	7	416	67	1
Minas Geraes.....	1.558	935	249	167	2.879	253	1
Goyaz.....	419	256	32	14	721	82	1
Matto Grosso.....	93	56	4	8	161	Completa	1
Somma.....	5.542	3.123	595	470	9.730		

Santa Catharina 1 surdo-mudo para	304
Matto-Grosso...	375
Paraná.....	700
Ceará.....	1.134
Municip. Neutro	1.135
Rio Grande do N.	1.186
Suissa.....	503
Sardenha.....	769
França.....	1.269
Prussia.....	1.344
Baviara.....	1.388
Suecia.....	1.528

Figura 1: Estatística do nº de surdos-mudos no Império Brasileiro

Fonte: Jornal O Globo, 07/06/1875. Disponível no site da Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

Com um total aproximado de 10.000 deficientes da fala no Brasil, em 1870, e com uma

<sup>25</sup>Este relatório foi publicado no Jornal do Aracaju, em 18 de julho de 1874, disponível no site da Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 15 de setembro de 2014.



relação de surdos-mudos por habitante muito alta como, por exemplo, 1 surdo-mudo para 354 habitantes na província de Santa Catarina, quadro muito diferente da Suécia com uma relação de 1 surdo-mudo para 1.528 habitantes, Dr Tobias Leite intencionou evidenciar a existência de um número expressivo de surdos-mudos no país, sendo urgente a educação desses *infelizes e desgraçados*<sup>26</sup>.

E a ordem médica apresentar-se-ia como a vanguarda da civilização e teria o poder de definir o papel da escola, visto que “no corpo médico residiria a “verdade” a ser ensinada tanto ao *governo* quanto à população, que são ignorantes, justificativa para a adoção de medidas médico-higiênicas, tanto na esfera pública quanto no universo privado” (GONDRA, 2000 b, p. 526).

Era esse olhar legitimado pela ordem médica que se cruzava com a área educacional e revelava a utopia de se alcançar uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Sendo assim, Tobias Leite apontava a necessidade do governo traçar ações que atingissem o ser humano (todos os seres humanos, inclusive os deficientes) em suas dimensões física, moral e intelectual. Podemos apreender o sentido alcançado por essa visão a partir da análise que Gondra faz ao tentar entender como a sociedade, fortemente impregnada de valores religiosos e morais, apresentava essa demanda ao governo:

(...) instituições caridosas voltadas para a infância, para os surdos-mudos e os cegos, que recebiam apoio e proteção dos homens de coração (sem o que, tantas vidas se consumiriam inúteis a si e à sociedade) e, do mesmo modo, a preocupação em formar os professores que cursavam aulas especiais (GONDRA, 2000 a, p. 102).

Utilizando-se habilmente desses argumentos para justificar a necessidade de se investir na formação de professores na área da deficiência auditiva, Tobias Leite acabou por chamar a atenção também para um quadro de desigualdade econômico-social que diferenciava os surdos-mudos do Brasil em relação ao mesmo contingente em outros países do mundo. Mais do que advogar para que estes sujeitos fossem educados em instituições escolares, fica clara a

---

<sup>26</sup> Essas adjetivações a respeito dos surdos-mudos constam de um discurso proferido por Tobias Leite e não devem ser apreendidas nos sentidos pejorativos e discriminatórios que nossos olhares forjados no século XXI avaliam. Esses termos denotavam mais uma compaixão pelos sujeitos que não foram agraciados com um corpo perfeito, com a integridade de todos os sentidos, do que uma tentativa de humilhar ou constranger essas pessoas. Em reportagem veiculada pelo Jornal O Globo, do dia 08/12/1876 (disponível no site da Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 15 de setembro de 2014), em ocasião da notícia da premiação dos alunos que se destacaram no ISM, na presença do imperador regente e do ministro de Instrução, o diretor geral do Instituto, Tobias Leite, em mais uma tentativa de angariar verbas para a educação dos surdos- mudos, proferiu as seguintes palavras: “(...) ouça-o o governo, dê-lhe os meios de que precisam, e os **infelizes e desgraçados** que se salvarem abençoarão de certo a todos os que houverem concorrido para tanto” (p. 2). Em Portugal, encontramos também várias adjetivações dessa ordem se referindo aos surdos.

ideia de que os mesmos deveriam, primeiramente, serem assistidos em seus estados de pobreza e que a educação, neste sentido, poderia ser encampada como um projeto com feições asilares sem de fato representar uma incoerência com o propugnado. Daí o apelo contundente para que as famílias matriculassem seus filhos no ISM, com vagas ociosas naquele momento. Podemos depreender o clamor (bem como traços de ironia calculada) em seu discurso ao retratar a situação:

Para chamar maior número de alumnos para o Instituto, tenho pedido por mais de uma vez o concurso dos presidentes das províncias, dos reverendos Bispos, dos parachos, da Associação promotora da Instrução e até recorrido às minhas relações particulares para a existência de um grande número de sujeitos “surdos-mudos” no Brasil, chegando a conclusão de que o Brasil é o paiz que mais surdos-mudos conta. Tudo tem sido em vão; e, cousa admirável! Neste paiz em que a menor migalha do thesouro publico é procurada com avidéz, não tem sido acceito um só dos quinze lugares que estão vagos de pensionistas gratuitos offercidos por mim em nome do governo! Parece que todos duvidam da existencia de tão grande numero de surdos-mudos, ou da efficacia dos meios que temos para educa-los. Não são porém estas as maiores causas de um facto tão lamentável, qual o de ser tão pouco apreciado entre nós um estabelecimento que em todos os paizes civilizados merece toda a sympathia da população, e os cuidados dos governos (...) (JORNAL O GLOBO, 07/06/1875, p. 2<sup>27</sup>).

As posições assumidas por Tobias Leite, impregnadas por um discurso higienista como matriz do projeto educativo, em voga na transição do século XIX para o século XX, demonstra uma clara preocupação do diretor com a saúde dos *surdos-mudos*, como seria de se esperar de um profissional formado em medicina e com foco em saúde pública. Podemos afirmar, a partir da análise das fontes, que essas concepções higienistas, fundamentadas pelo discurso médico, foram também basilares na formação de professores dos discentes referidos, em ocasião da criação do primeiro curso normal oferecido pela Casa Pia de Lisboa, em Portugal.

Denotando, pois, apreensão com os aspectos de insalubridade presentes na vida da população de baixo estrato social e que poderiam contribuir para uma “epidemia” de deficientes, de idiotas, de *cretinos*, em suas palavras, Tobias Leite atribuía à educação um forte fator de mudança desse estado de coisas:

(...) para que nada falte a esse triste quadro, attenta-se a que, tendo os surdos-mudos instincto de procreação mais activo do que os fallantes, nada obstará a que se reproduzam por muitos milhares de rachiticos, gibosos e anêmicos, e que o Brasil dentro em pouco tenha a sua população de cretinos (JORNAL O GLOBO, 07/06/1875, p. 2).

---

<sup>27</sup>Disponível no site da Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional: <http://memoria.bn.br>. Acesso em 15 de setembro de 2014.

Para Leite, um ambiente que não reunisse as condições favoráveis à saúde pública ceifava a vida dos *surdos-mudos* bem como influenciava os seus comportamentos sociais e morais indo na contramão dos ditames da sociedade resultando, em certa medida, no crescimento exponencial de sua população (que também poderia ser fruto de uma atividade sexual intensa, consequência da própria deficiência). Estes argumentos corroboravam com a necessidade desses sujeitos serem educados em instituições como a do ISM e em outras a serem criadas.

A visão de Tobias Leite estava em consonância com o papel de médico e gestor que desempenhava, dando a ver a relação estreita entre medicina, educação e sociedade, em que a agenda médica ao longo do século XIX, no Brasil, reservou um lugar especial para os problemas da ordem social, bem como da educação escolar.

Nestes termos, para Tobias Leite, era imperioso se investir na formação de professores, devendo o ISM ser o *locus* desta formação, como podemos vislumbrar no trecho abaixo:

Ao Instituto da Côrte ficaria a tarefa de educar os surdos-mudos da província do Rio de Janeiro e Espírito Santo **e o encargo de preparar professores em um curso normal para os Institutos das províncias** [grifo nosso]. Deveria ser o centro d'onde partissem o impulso e os modelos dessa *dificillima* especialidade da educação popular (LEITE, 1884)<sup>28</sup>.

Tobias Leite, como vimos, incluiu a educação escolar, notadamente a educação de surdos, no âmbito das preocupações médico-higiênicas e essa visão alimentava o perfil do professor ideal para ensinar a estes alunos. Este docente deveria também se municiar de altas doses de paciência para lidar com alunos tão comprometidos. Deveria, pois, ser um ser humano altruísta e que tivesse compaixão pelo deficiente, como podemos depreender a partir de suas palavras:

O Professor de surdos-mudos carece de tranquilidade no presente, e de confiança no futuro, para conservar o espírito calmo e o coração isento de sentimentos que a *affabilidade* e a *bonhomia* que deve despender a mãos largas com os infelizes que tem de lidar. Si não se achar n'estas condições, em vão se esforçará para abafar a impaciência e a irritabilidade tão naturaes aos que procuram e não conseguem ser compreendidos (LEITE, 1871).

O diretor do ISM também manifestava a opinião de que o professor dos *fallantes* passava por muito menos dificuldades que o professor de *surdos-mudos* para desempenhar o seu ofício. Várias eram as agruras que este último teria de atravessar a fim de adquirir capacidade para lidar com alunos tão necessitados de ensino específico, da comiserção e

---

<sup>28</sup>Documento disponível em <http://brasil.crl.edu/bsd/ul/372/000066.html>. Acesso no dia 23 de setembro de 2014.

caridade alheia, como podemos notar na continuidade do relatório ao qual fizemos menção anteriormente:

(...) os professores do Instituto carecem de esforços physicos e intellectuais sem interrupção de um só momento durante três horas por dia, que passam em pé escrevendo com gis, para chegar ao mesmo resultado a que aquelles chegam com muito menos trabalho (...) A educação dos surdos-mudos não carece só do restricto cumprimento dos deveres escriptos, exige dedicação, amor e caridade dos que se encarregam dessa obra (LEITE, 1871).

A concretização dos anseios de Dr. Tobias Leite no sentido de organizar um curso normal destinado *a habilitar professores para o ensino dos surdos-mudos por meio da palavra articulada e da leitura sobre os lábios*, que se ocupasse em formar professores com as características descritas acima, ficou mais próxima quando as suas instruções, que serviriam de linhas-mestras para a organização do curso, com início previsto para o dia 09 de fevereiro de 1885<sup>29</sup>, foram acatadas pelo Ministério dos Negócios do Império, 2ª Directoria<sup>30</sup>, em 13 de agosto de 1884. Ao que parece, Tobias Leite abandonara o anseio de que o professor de surdos deveria ser formado em medicina para que pudesse exercer seu ofício. Contudo, a educação continuava a se fundamentar na visão clínico-patológica da surdez, inscrita, portanto, em uma ordem médica.

Segundo as orientações do gestor, o Curso Normal do ISM teria a duração de três anos, sendo que nos 2º e 3º anos, os cursistas deveriam permanecer em regime de internato, recebendo auxílio financeiro, e ficando sujeitos aos ônus prescritos pelo Regimento interno do Instituto.

Os conteúdos programáticos que seriam desenvolvidos durante o curso normal foram apresentados na 1ª instrução:

1ª serie: Objeto da pedagogia, suas divisões: Educação Physica; Noções geraes de anatomia e psychologia humana; Estudo particular do aparelho da voz e da palavra e Hygiene geral e escolar;  
2ª serie: Noções elementares de psychologia experiemtal; Cultura das faculdades; Methodologia geral; Methodologia especial para o ensino do

<sup>29</sup> Segundo consta no relatório do gestor, em 1884, o curso normal tinha a previsão de ser iniciado em fevereiro de 1885 mediante as inscrições dos candidatos para a seleção de ingresso. O anúncio deste curso foi feito em cavalete afixado em frente ao prédio do ISM. O referido curso não foi divulgado nos jornais locais, segundo o levantamento que fizemos na hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional entre os anos 1884 e 1885 através do endereço: [memoria.bn/hdb/periodico/aspec](http://memoria.bn/hdb/periodico/aspec).

<sup>30</sup> As decisões do governo imperial foram extraídas da Coleção das Leis do Imperio do Brazil, 1884, Parte III. Biblioteca da Camara dos Deputados: [file:///C:/Users/Downloads/collecao\\_leis1884\\_parte3](file:///C:/Users/Downloads/collecao_leis1884_parte3). Pdf. Acesso em 23 de setembro de 2014. Não encontramos nenhuma lei que aprovasse o anteprojeto de criação do Curso Normal do ISM. No Decreto nº. 3.229, de 03 de setembro de 1884, que detalha o orçamento da receita geral do Império para o exercício de 1884 a 1885, não havia sido aprovada uma verba específica que discriminasse as despesas com a criação do referido curso no ISM.

surdo-mudo; Educação moral e Disciplina, organização dos collegios, institutos e escolas para surdos-mudos;  
3ª serie: Esboço histórico da pedagogia – Historia da sciencia e arte de educar surdos-mudos<sup>31</sup>

No que se refere ao processo seletivo, o governo expediria, em ocasião posterior, as instruções especiais que regulamentariam as provas e processos do concurso. Ademais, as 2ª e 3ª instruções esclarecem que não existiria uma obrigatoriedade do normalista cursar o 1º ano do curso, caso dominasse os conhecimentos exigidos nesta etapa. Vejamos como Dr. Tobias Leite alinhavou estas questões:

2ª instrução: Para a admissão à matrícula na 1ª serie exige-se que o candidato seja maior de 18 anos e, perante uma commissão composta de professores do Instituto, se mostre habilitado na língua franceza e nas matérias que constituem o curso das escolas publicas primarias do 1º grau;

3ª instrução: Para a matrícula na 2ª e 3ª series é indispensável a aprovação nas matérias da anterior, obtida em exame feito perante uma comissão composta de dous professores do Instituto e presidida pelo Director (*Idem*).

Com relação à possibilidade do cursista compor o quadro permanente de docentes do ISM, ao término do curso, esta probabilidade é aventada por Tobias Leite sob as seguintes condições:

O provimento das cadeiras que vagarem ou forem creadas no Instituto será feito por concurso, para o qual só poderão inscrever-se as pessoas habilitadas, ou seja, os alumnos approveds plenamente em todas as matérias do curso normal e que receberam o título de professor de surdos-mudos - 10ª instrução (*Idem*).

Contudo, uma chance de emprego temporário, no exercício da função de repetidor, poderia ser conseguida por alguns cursistas, como afirma a 7ª instrução:

D'entre os alumnos da 2ª e 3ª series, poderá o Director escolher os que julgar idôneos para exercer interinamente os cargos de repetidor, com o respectivo vencimento. Porém, o alumno do curso normal que for dispensado do cargo de repetidor perderá o logar de interno, podendo, entretanto, continuar o curso como externo, assim como os alunos do 1º ano -8ª instrução (*Idem*).

Ao contrário do que era esperado, Dr. Tobias Leite não conseguiu levar a cabo suas intenções de formar professores especializados no ensino dos surdos-mudos por meio da palavra articulada durante sua gestão, visto que o Curso Normal do ISM “não pôde funcionar por falta de alumnos” (LEITE, 1886). A criação do curso só se realizou muitos anos depois, em 1951, na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória à mesma época em que o IJRP voltou a

---

<sup>31</sup>Coleção das Leis do Império do Brazil, 1884, Parte III. Biblioteca da Câmara dos Deputados: file:///C:/Users/Downloades/colleccao\_leis1884\_parte3. Pdf. Acesso em 23 de setembro de 2014.

oferecê-lo.

Pelo exposto, chegamos à conclusão parcial que as instituições envolvidas com a educação de surdos no Brasil e em Portugal, o ISM e a Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, respectivamente, desde o final do século XIX e início do XX, postularam oferecer cursos de formação de professores para *surdos-mudos* elegendo uma programação curricular didático-pedagógica e com o oferecimento parcial de disciplinas de educação de base e de cultura geral, sendo fundamentada pela concepção oralista e pela visão clínico-pedagógica dos surdos/surdez, inscrita nos pressupostos da educação especial, para quem o surdo era um sujeito *deficiente, anormal, excepcional e enfermo*. Neste sentido, as instituições referidas apresentaram itinerários formativos convergentes, tendo construído o mesmo perfil ideal de professores, sendo a experiência docente considerada um elemento essencial para o alcance da excelência do ensino.

Na sequência de nossos estudos nos dedicamos a *reconstruir* parte dos cursos oferecidos pelas instituições referenciadas, agora no recorte temporal estabelecido para esta tese, de 1950 a 1980. Optamos por apresentar separadamente as instituições escolares investigadas, perscrutando-lhes seus programas institucionais, para depois, em uma abordagem comparatista, analisarmos as relações que travaram, procurando identificar a circularidade de um pensamento educacional e modelos de formação docente.

A escolha desta forma de apresentação, em nosso ver, facilita o entendimento do leitor além de nos permitir apresentar de uma forma mais aprofundada aspectos das instituições que foram pouco historicizados até o momento.

Para Dubet (2006), o programa institucional é edificado por princípios e valores que revelam as singularidades das instituições, daí “variar sensivelmente de uma cultura para outra” (p. 52), recebendo, contudo, a influência da cultura universal e colocando em jogo orientações culturais globais.

Nos três próximos capítulos nos debruçaremos nas “singularidades” dos cursos referenciados, no eixo Brasil-Portugal, tentando compreender como estes ajudaram a consubstanciar os programas institucionais, enraizando a vertente oralista sob a forma não só de saberes, mas de um sistema de crenças, valores e princípios compartilhados pelos agentes institucionais através de suas sucessivas interações e socializações. No quinto e último capítulo relativizaremos estas “singularidades”, procurando evidências históricas da influência de um contexto internacional/transnacional que entrelaçou estes programas institucionais.

## CAPÍTULO 2

### A VANGUARDA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS NO BRASIL: CURSO NORMAL DO INSM (1951-1957)

*O presente não é apenas a nossa experiência ou as nossas práticas imediatas. A nossa consciência histórica passa pelo reconhecimento de que o passado é parte do nosso discurso de todos os dias, estruturando o que pode ser dito e as possibilidades do tempo presente.*

Ivor F. Goodson (1997)

No contexto mundial, nas décadas de 1950/1960, a influência da França na educação de surdos deixava de assumir a centralidade, passando a Inglaterra e os EUA, principalmente, a balizarem o arcabouço teórico-conceitual desta modalidade de educação bem como da formação de professores. Desta forma, estes países se constituíram nas referências principais adotadas pelo Curso Normal de Formação de Professores de Deficientes Auditivos, oferecido pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos - INSM<sup>32</sup>.

Também neste arco temporal, o INSM continuou a assumir a visão clínico-pedagógica preconizada pela educação especial que, desde o final do século XIX e início do século XX, concebia o surdo como um *deficiente*, um *anormal*, um *enfermo* que necessitava dos atendimentos médicos, psicológicos e educacionais para sua reabilitação/educação a fim de ser integrado à sociedade majoritária, predominantemente por meio da aprendizagem de sua língua oral e de uma profissão (quase sempre braçal).

Estes esquemas teóricos, conceituais e morais foram sendo incorporados pelos professores e normalistas através das socializações com os agentes escolares, sendo consubstanciados pelos discursos acadêmico-científicos dos *intelectuais* da educação, como Ana Rímoli de Faria Dória, técnica do MEC/INEP, que assumiu a direção do INSM/INES

---

<sup>32</sup>O INSM, atualmente denominado INES, teve várias denominações e endereços até a sua instalação definitiva na Rua das Laranjeiras, 232: “1856/1857- Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua dos Beneditinos, 8; 1857/1858 - Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento-Entrada pela Rua São Lourenço; 1865/1866-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Palacete do Campo da Aclamação, 49; 1866/1871-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Chácara das Laranjeiras, 95; 1871/1874-Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Rua Real Grandeza, 4- Esquina da Voluntários da Pátria; 1874/1877- Instituto dos Surdos-Mudos. Rua Real Grandeza, 4- Esquina da Voluntários da Pátria; 1877/1890- Instituto dos Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 60; 1890/1957- Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração); 1957/atual- Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rua das Laranjeiras, 232 (ROCHA, 2010, p. 11).

(1951-1961) e do seu Curso Normal e Cursos de Especialização, também autora de livros e de traduções de obras com ampla circulação nacional na área da educação de surdos e formação de professores. Igualmente, esses discursos acadêmicos, pedagógicos e científicos, originários de realidades globais, eram disseminados pela *Revista de Ensino ao Surdo*, um periódico da *Associação Brasileira de Professores de Surdos*, fundada por professores do INSM.

A fim de historiografar o Curso Normal oferecido pelo Instituto, no recorte temporal anunciado, pareceu-nos extremamente útil trazer as vozes dos professores que ali tiveram suas formações docentes realizadas e que incorporaram (ou mesmo reelaboraram) o discurso conceitual-pedagógico transmitido pelo programa curricular do curso. Neste sentido, estes normalistas ao se transformarem em professores acabaram por compartilhar com seus pares profissionais e alunos não só saberes, mas crenças, valores, sentimentos e princípios, em relação à educação de surdos, que acabaram por consubstanciar o programa institucional.

Em concomitância, analisamos os documentos escritos, como textos legislativos, regimentos, regulamentos, artigos de revistas, fichas funcionais, anais de Campanha, discursos institucionais e livros à luz do referencial teórico-metodológico por nós escolhido, com o propósito de dar resposta a uma das questões de pesquisa, sob que condições sócio-históricas foi planejado, organizado e instituído o Curso Normal do INSM (1951-1957) e que concepções de educação e modelo de formação docente adotou, nos aproximando da reconstrução parcial desse curso, visto ser impossível retratá-lo integralmente, haja vista que funcionou sob a lógica de “outros presentes” e sob a influência de condicionantes históricas diferentes das quais vivemos hoje.

O modelo de formação docente adotado pelo Curso Normal do INSM foi, predominantemente, o modelo dos “conteúdos didático-pedagógicos”, mesclado com o modelo dos “conteúdos culturais-cognitivos”, em menor proporção, nos sentidos atribuídos por Saviani (2009). Afora esta formação teórica e abstrata, o aluno também era preparado para exercer o magistério especial através da observação da prática pedagógica dos seus pares mais experientes, através da disciplina “Prática de Ensino”, que incluía o estágio supervisionado.

Assim, os alunos do curso aprendiam a aplicar os métodos e técnicas de ensino da língua oral, em uma dimensão clínica, portanto, e a manejar modernos equipamentos que potencializavam os resíduos auditivos dos surdos, sendo o ensino da fala central na formação docente.



A concepção de ensino oralista adotada, além de refletir um pensamento educacional transnacional, estava em consonância com o cenário político, econômico, social e cultural do Brasil, na década de 1950, notadamente. Para a época, um ensino de qualidade e democrático para surdos passava obrigatoriamente pelo ensino da língua oral, e a instituição brasileira se empenhava em formar seus professores com esta finalidade, como veremos.

## 2.1 Curso Normal do INSM (1951-1957): uma formação inédita no Brasil



Figura 2: Fachada do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), 2000. Fonte: [www.jpegg1.globo.com](http://www.jpegg1.globo.com). Acesso em 25 de abril de 2014

O Curso Normal de Professores no Ensino de Deficientes Auditivos, assim como os Cursos de Especialização (1951-1985) oferecidos pelo INSM/INES, (sobre)vivem até hoje na memória de muitos agentes educacionais da instituição. Podemos perceber essa conotação valorativa através da forma como o Instituto presta culto ao seu passado de instituição vocacionada para a formação de seu próprio quadro de professores bem como para o das demais escolas brasileiras envolvidas na educação de surdos, representando o esforço da instituição em implementar políticas de atendimento educacional, em todo o território nacional, em comunhão com o preconizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A belíssima instituição centenária, de estilo neoclássico, localizada em um bairro privilegiado da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, tem ares de “santuário” e nos parece um lugar protegido das mazelas do mundo, em que a influência externa poderia ser considerada um sacrilégio. Este templo, em um passado não tão distante assim, colaborou para a sedimentação do seu programa institucional, visto que este “deve contar com um monumento que marque sua distância a respeito do mundo trivial, mediante uma arquitetura cujo objetivo seja impressionar a multidão e a cada um dos indivíduos” (DUBET, 2006, p. 37, tradução nossa).

Logo no hall de entrada, em frente ao gabinete da direção geral, ou seja, no lugar mais importante do ponto de vista da hierarquia do poder nos deparamos com um *espaço-memória* cujos artefatos<sup>33</sup> fazem um convite ao passado. Passado este que inscreveu para a posteridade os professores que o Instituto formou, entre as décadas de 1950 a 1980, suscitando recordações nostálgicas dos professores “mais antigos”<sup>34</sup>, assim como instigando a curiosidade dos professores das gerações mais novas.



Figura 3: Museu aberto do INES com algumas placas comemorativas com a relação dos professores formados pelo Curso Normal e Cursos de Especialização da instituição (1953-1982). Fotos de Geise de Moura Freitas, 2015.

Em 1993, eu mesma fui capturada pelo poder emanado por esses *monumentos*. Recém

<sup>33</sup> Alguns desses artefatos foram doações do imperador D. Pedro II, como nos indicam as fontes sobre a procedência de algumas obras de arte e materiais didáticos dispostos no *museu aberto* do INES.

<sup>34</sup> Por professores *mais antigos* nos referimos, em termos comparativos, a uma distância de pelo menos vinte anos que distingue uma geração de professores de outra. Essa categoria foi referida, utilizando-se esta periodicidade, por quase todas as professoras que entrevistamos, no Brasil e em Portugal, dada a necessidade que sentiram, no decorrer de seus relatos, de se diferenciarem dos professores que há vinte, trinta décadas já estavam envolvidos com a educação de surdos, em relação a elas. Quase sempre, nesses depoimentos, percebemos uma conotação depreciativa (revelando certo anacronismo em muitos casos) a respeito das práticas dos professores que se formaram há muitos anos, considerando-as obsoletas por não se associarem ou se beneficiarem com as novas metodologias disponibilizadas com o avançar do tempo e das sociedades, problematizando a própria ideia de ensino *moderno* para os surdos, quando associada a épocas mais remotas. Não encontramos, contudo, na literatura, estudos que se dediquem a explicar, em termos teóricos, tal categoria, daí nosso esforço em retratar os sentidos que atribuímos à mesma.

admitida para o quadro de professores permanentes da instituição me detinha incontáveis vezes nesses *lugares de memória*, ao mesmo tempo em que me perguntava o que aquelas professoras aprenderam que eu não havia aprendido e de que maneira essas formações realizadas, quase sempre, no mesmo local onde seria exercido o magistério, teriam contribuído para a construção de um olhar para a educação de surdos que me escapava, que me tornava uma *outsider* naquela instituição de ensino especial.

Nos anos iniciais do meu trabalho, atônita com os desafios que me propunham a prática pedagógica com os surdos, utilizei a estratégia de *sobrevivência docente* me apoiando em constantes socializações com os professores “mais antigos” da instituição, principalmente com aqueles que fizeram os cursos de especialização no INES, na tentativa de absorver uma experiência neste *fazer pedagógico* que me era inexistente, visto ter sido uma professora egressa da educação regular de ensino público do município do Rio de Janeiro, não tendo realizado nenhum curso de especialização na área da deficiência auditiva.

Vívido ainda está em minha memória o sentimento de perplexidade (às vezes até de incredulidade...) que sentia quando interagia com esses pares profissionais de gerações anteriores, que pareciam ter respostas para todas as minhas dúvidas e dilemas, asseverando, muitas vezes, que os cursos que fizeram no INES “ensinaram-lhes tudo o que era necessário para se trabalhar com os surdos”, a começar pela “instalação de fonemas”<sup>35</sup>, conhecimento essencial para o ensino destes discentes, segundo elas, e cuja metodologia só fui de fato aprender com a realização do curso de fonoaudiologia, em um viés clínico, e não pedagógico, portanto.

Devo admitir que ter pesquisado os cursos oferecidos pelo INSM/INES, entre 1950 e 1980, contemplou parte de minha curiosidade inicial, enquanto professora. A diferença é que o papel que exerci, enquanto pesquisadora da história da educação foi o de justamente problematizar as memórias (em forma de relatos orais e documentos escritos) destes cursos que foram sedimentadas pelo tempo.

...

Ana Rímoli de Faria Dória, diretora do INSM (1951-1961), instituiu uma comissão formada por professores do próprio Instituto, designada pela Portaria nº 9 de 3 de março de 1951, dentre os quais faziam parte os docentes João Brasil Silvado Júnior, Henrique

---

<sup>35</sup>A *instalação de fonemas* se refere ao ensinada articulação de cada fonema da língua oral, através de técnicas específicas, ao aluno surdo. Inicialmente, esta atividade era atribuição exclusiva dos professores de deficientes auditivos, considerados “especialistas” da fala, passando a ser praticada também pelo logopedista e, desde a década de 1970, pelo fonoaudiólogo.

Mercaldo, Léa Paiva Borges Carneiro e Milton Acácio de Araújo, com o propósito de elaborar o anteprojeto do Curso Normal. Dentre as finalidades deste curso de formação de professores foram estabelecidas:

Promover a formação de pessoal necessário às escolas primárias e pré-primárias do país; desenvolver e difundir conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância surda-muda; incentivar o interesse pelo estudo de problemas e pesquisas sobre assuntos relacionados com suas finalidades e colaborar com os cursos congêneres de todo o país (BRASIL, DIÁRIO OFICIAL, 8 de março de 1951).

O curso referido, subsidiado pelo governo federal, foi reconhecido pelo Ministério da Educação como qualquer outro curso normal, com o diferencial de oferecer também uma formação específica para professores no ensino do deficiente auditivo. De tal forma que, como os demais, o curso foi regido pela Lei Orgânica do Ensino Normal<sup>36</sup> que, por sua vez, redimensionou o ensino normal em vários aspectos:

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais Regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos Institutos de Educação (SAVIANI, 2009, p. 156).

E tal qual era prescrito, o INSM também ministraria ensino de especialização do magistério, cursos estes iniciados no ano de 1957, contando com o colégio do Instituto como campo de estágio para a aplicação das metodologias de ensino aprendidas nesta instituição de formação.

O corpo docente do Curso Normal foi composto por profissionais do próprio INSM, professores e médicos, que ao se dedicarem à tarefa de sistematizar conhecimentos para as novas gerações de professores acabaram por institucionalizar e organizar de forma mais didática práticas pedagógicas que já vinham há muitos anos fazendo parte do repertório da educação de surdos do Instituto, forjadas no oralismo, que, para Soares (1996), era a designação do próprio método oral:

(...) o oralismo é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1996, p.2).

---

<sup>36</sup>A Lei Orgânica do Ensino Normal foi aprovada pelo Decreto-Lei n. 8.530 de janeiro de 1946.

É, portanto, no paradigma oralista, abraçado pelos principais Institutos de Educação de Surdos, localizados em países da Europa e nos EUA, que as práticas dos “professores dos futuros professores de surdos” foram forjadas, visto que a formação que receberam, de forma assistemática e pontual, deu-se através da difusão cultural que partia de contextos transnacionais.

Segundo Rocha (2009):

(...) os professores que já atuavam no INES não tinham formação especializada. Em sua grande maioria eram professores de português. Na realidade, suas atuações tinham como referência os conteúdos das publicações vindas dos Institutos europeus e americanos e, também, por eventuais viagens dos profissionais da instituição a esses centros buscando conhecer o que se praticava em termos de educação de surdos (ROCHA, 2009, p. 72).

Fica claro o pensamento que nutriam professores como João Brasil Silvado Júnior e Léa Paiva Borges Carneiro que ingressaram, respectivamente, no INSM, nas décadas de 1920 e 1930, e do médico Henrique Mercaldo, admitido na década de 1930, quando por ocasião da reedição da Revista do INSM<sup>37</sup>, em 1949, publicaram na linha editorial da revista o que entendiam por uma educação ideal para os surdos, assim resumida:

(...) afirmamos que não nos move outro objetivo, senão o de inculcar nos nossos educandos, o senso da sua capacidade físico-prática em benefício da coletividade a que pertencem, infundindo-lhes no ânimo a convicção de que são parte integrante da grande família brasileira (BRASIL, REVISTA DO INSM, 1949, p. 1).

Como porta-vozes da educação de surdos de sua geração, suas ideias não só refletiam o pensamento educacional proveniente dos centros de educação de surdos mundiais, mas também eram influenciadas pelas condições institucionais, pelos anseios da sociedade e pelas condições sociais, econômicas, culturais e políticas do Brasil. Daí a defesa explícita desses profissionais para que o Instituto ministrasse com competência um ensino profissional, através da prática dos alunos em diversas oficinas como a de marcenaria, bordado, artigos de couro, carpintaria, sapataria, artes gráficas etc., que se converteria em seus meios de subsistências futuros.

Nesta visão, o INSM tinha que aproveitar a vocação quase natural de “artífices” dos

---

<sup>37</sup>A revista do INSM, publicada em 1949, foi uma reedição da revista de igual nome publicada originariamente em 1906-1907 pelo então diretor da instituição, Dr. João Brasil Silvado (1903-1907), com a edição de três números. Após este período, sua publicação foi interrompida, por razões que não conseguimos identificar, sendo relançada no ano de 1949 com a edição de quatro números. Todos os números da Revista do INSM se encontram disponibilizados para consulta no acervo histórico do INES.

alunos, o que em outras palavras queria dizer que ao Instituto interessava incluir o surdo na sociedade através do domínio de uma profissão braçal, sobretudo. Não era **prioridade**, portanto, desenvolver-lhes suas faculdades intelectuais, visto que o próprio povo brasileiro (leia-se população pobre, mas não deficiente) “ainda estava mergulhado no maremágnum de uma rudimentar instrução” (BRASIL, REVISTA DO INSM, 1949, p. 1), assim estes profissionais argumentavam.

Desta forma, a intenção de instruir os alunos surdos, no sentido de oferecer-lhes uma educação, ainda que básica e minimalista, aos moldes da oferecida para as camadas pobres da população, só entrou definitivamente na agenda do INSM quando este apresentou de fato condições institucionais, financeiras e políticas para se dedicar à formação de novas gerações de professores através de curso normal e de especialização.

Ainda que o professor João Brasil Silvado Júnior tivesse sido um dos grandes responsáveis pela organização e planejamento do Curso Normal do INSM não fez parte do seu corpo docente. O motivo pode ser perscrutado a partir das próprias palavras do docente, que parecia não contemplar, aos olhos da diretora Ana Rímoli, as novas exigências epistemológicas e metodológicas da formação de professores, requerendo do docente mais do que conhecimentos experienciais, ou seja, era necessário o domínio teórico das novas abordagens de ensino ao deficiente auditivo. Parece-nos que o professor nutriu certo sentimento de “injustiça” ao ter sido preterido na composição do corpo de professores do curso que ele mesmo ajudou a construir:

Com profundo pesar nosso, foi-nos impossível participar do corpo docente do Curso criado. Estávamos ainda aquecidos dos trabalhos na nossa sala de aulas, dentro da qual nos formamos e dentro dela é que poderíamos sempre melhor atuar, de vez que, da vida prática é que somos filho e, no decorrer da prática é que fomos adquirindo e formando a teoria profissional (SILVADO JÚNIOR, 1954, p. 1).

Desta forma, fizeram parte do corpo docente do Curso Normal do INSM as professoras Elza Barbosa Chaves Pinto, Dulce Guanabara e Edite Pitanga Calado que ministraram a disciplina “Estudos Emendativos”, que passou a ser denominada, a partir de 1952, “Didática Especial do Surdo-Mudo” e o professor Milton Acácio de Araújo que ministrou a disciplina “História do Ensino Emendativo”.

Outros professores do Curso normal foram os médicos Henrique Mercaldo, otorrinolaringologista, professor da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, médico do INSM e responsável pelas cadeiras de “Histologia”, “Acústica”, “Patologia da Audição e da Fonação” e “Neurologia”; Lawer Stuart que se ocupou das disciplinas “Higiene”,

“Puericultura” e “Anatomia”; Álvaro da Lima Costa, professor da Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, médico neurologista do INSM e professor de “Neurologia”, “Fisiologia Humana” e “Linguagem” e Alair Antunes, professor de “Biologia”.

Exerceram também a docência no Curso Normal dois engenheiros: Appolon Fanzeres, chefe do Setor de Eletrônicos do INSM e professor responsável pelo “Manejo das aparelhagens para a potencialização dos resíduos auditivos dos deficientes auditivos”, “Eletrônica” e “Fundamentos de Física” e Pedro Eziel Cylleno, inspetor federal do MEC e professor de “Matemática” e “Estatística”, que também era professor-proprietário do estabelecimento escolar particular Instituto Cylleno.

Também compunham o corpo docente do Curso Normal professores que atuavam no INSM desde 1940: Astério de Campos, professor catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que ministrou disciplinas “Português”, “Literatura”, “Educação Geral”, “História da Educação” e “Educação Comparada”; Cândido Jucá Filho, professor catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e do Colégio Pedro II, responsável pelas cadeiras de “Português” e “Fonética”, sendo ambos docentes formados pela Faculdade de Direito da Universidade do Brasil; Gabriel Skinner, formado pela Escola de Educação Física do Exército<sup>38</sup>, catedrático do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que ministrou a disciplina “Educação Física, Recreação e Jogos”, a escultora Nancy Godoy, chefe do setor de Artes Plásticas do INSM, que ministrou as disciplinas de Artes e Desenho e Margarida de Andrade, que ministrou as disciplinas Psicologia Educacional e Metodologia do Ensino Primário, conforme constam nos diários de classe<sup>39</sup> pesquisados.

A professora Maria Celeste Monerat, formada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB) e na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, ingressou no

---

<sup>38</sup>As fichas funcionais dos professores Astério de Campos, Cândido Jucá Filho e Gabriel Skinner foram encontradas no CMEB (Centro de Memória da Educação Brasileira), acervo documental do Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro sob a guarda do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, localizado no bairro da Tijuca, na Rua Mariz e Barros, 273. Este acervo encontra-se em excelentes condições de conservação e conta com três arquivistas e um historiador para auxiliar os pesquisadores interessados pela história da instituição e a coordenadora da equipe é a professora Marluvia Neri Stefansen. Não encontramos, contudo, as fichas funcionais dos docentes referidos e dos demais professores do Curso Normal do INSM nos arquivos da instituição, com exceção das fichas funcionais de Ana Rímoli e Tarso Coimbra, encontradas no Acervo Histórico do Instituto.

<sup>39</sup>Alguns diários de classe de professores do Curso Normal do INSM foram encontrados no Arquivo Permanente da instituição. À época em que estivemos pesquisando, constatamos suas condições insalubres, com muito pó, parca ventilação e com os documentos empilhados sem os devidos acondicionamentos e ordenação. Foi com muito empenho e dedicação, sobrepondo-se às condições adversas do local, que a arquivista recém admitida, Samira S., procedeu a busca pelos documentos, que estavam sujos e empoeirados, contendo até pedaços de reboco em suas páginas. Também obtivemos a ajuda do arquivista Rodrigues G., também muito solícito com nossas demandas de pesquisa desde as investigações do mestrado.

INES em 1951, tendo exercido a docência no Curso Normal do INSM onde ministrou as disciplinas “Recursos Áudio-Visuais”, Desenho e Artes aplicadas. Era a professora mais jovem do Curso Normal do INSM, com a idade de 23 anos quando ali ingressou.

Ana Rímoli, que além de ser a diretora do INSM era também do Curso Normal, ministrou as disciplinas “Didática Geral”, “Didática Especial do Surdo-Mudo” e “Fundamentos Metodológicos da Pesquisa Aplicada à Educação”. Tarso Coimbra, chefe da Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Curso Normal do INSM, ficou responsável pelas cadeiras de “Filosofia da Educação”, “Sociologia da Educação” e “Educação Física, Recreação e Jogos”; Odete Rímoli, coordenadora do Curso Normal do INSM e chefe do Setor Pré-Primário, ministrou as disciplinas “Didática Especial do Surdo-Mudo”, “Educação Pré-Primária e sua Metodologia” e “Prática de Ensino”; Ângelo Guennes Wanderley, a disciplina Desenho e Clara Grinsztejn, “Audiometria”.

Ainda que apregoada, a renovação metodológica do curso só foi de fato alcançada com a contratação de uma especialista no método oral puro que gozava de reconhecida competência na área. Assim, em 1952, a professora uruguaia, Ângela de Liza de Brienza, que trabalhava como professora no Instituto de Ninas Sordo Mudas de Buenos Aires, na Argentina, passou a ministrar a disciplina Didática Especial do Surdo-Mudo nas três séries do Curso Normal, sendo responsável também pela orientação da prática de ensino durante o estágio das normalistas (ROCHA, 2009).



Figura 4: Alunas do Curso Normal do INSM, 1953. Ao centro, a professora uruguaia Ângela de Liza de Brienza, que ministrava a disciplina *Didática Especial do Surdo-Mudo*. Acervo fotográfico particular da professora Angelina Fázio.





Figura 5: Normalistas do Curso Normal do INSM, 1954. Ao fundo, o professor Tarso Coimbra, chefe da Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Curso Normal, responsável pelas cadeiras de Sociologia Educacional, Filosofia Educacional e Educação Física, Recreação e Jogos; do lado direito, o único aluno da classe. Acervo fotográfico particular da professora Angelina Fázio.

Igualmente, a diretora do INSM e do Curso Normal, Ana Rímoli de Faria Dória, afinada com as linhas de ações do MEC/INEP baseadas na “reconstrução da educação comum do homem brasileiro pela via da escola primária redefinida e ampliada” (MENDONÇA, 2008, p. 78), influenciou as práticas pedagógicas dos professores da instituição, ainda atreladas a métodos de ensino tradicionais.

Desta maneira, Ana Rímoli, mesmo sem ter experiência na docência de surdos (veremos mais à frente esta sua condição), contribuiu para a renovação curricular e metodológica da educação destes discentes, preparando novos “especialistas” neste ensino, que seria gestado no ideário pragmatista, racionalizador e científico, a essência do *desenvolvimentismo*, o mesmo que fundamentava a educação comum, se convertendo na chave de leitura para se conhecer a identidade cultural e educacional da instituição escolar, a partir da “interpretação do itinerário histórico, à luz de seu próprio modelo educacional” (MAGALHÃES, 1999, p.72).

Em 1951- 1954, no Brasil, o capitalismo monopolista já se consubstanciava e o país ingressava na era da civilização urbano-industrial, ainda que, em 1950, a população brasileira fosse predominantemente rural, com 64% da população vivendo no campo (KONDER, 2003).

O “desenvolvimentismo” seria a expressão ideológica dessa época e no conjunto das formulações teóricas que foram sendo sedimentadas ao longo da história, existia, no cerne dessas interpretações, para muitos autores, o postulado de que a velha ordem oligárquica estaria sendo cotejada pelas frações burguesas locais.

Outra interpretação que circulou com menor intensidade, e com a qual nos identificamos, foi a de que as forças hegemônicas estariam sofrendo um novo arranjo, em prol

de seus interesses econômicos e pela disputa da chancela do Estado em legitimá-los no campo político (FERNANDES, 2008).

Ainda segundo Octavio Ianni (1977), nesse período de intenso desenvolvimento industrial, existia “uma mobilização política em favor do nacionalismo com a anuência da sociedade brasileira” (p.15) e havia também uma defesa em favor da emancipação do Brasil em termos econômicos. E o que parece embalar todo esse “otimismo” seria a ideologia desenvolvimentista.

Lopes (2013) aponta as características dessa época “áurea” entendendo-a, sobretudo, como fruto de uma construção de memória coletiva<sup>40</sup> que tentava enaltecer um período da história do Brasil que se deu entre dois momentos absolutamente autoritários: o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura civil-militar implantada em 1964:

Há cerca de duas décadas, difundia-se amplamente, sobretudo no Rio de Janeiro, o mito dos *anos dourados*, relacionado a um momento mágico de nossa história que correspondia aos anos de 1950, fase em que a cidade, ainda capital da República, afirmava sua identidade como polo da cultura nacional. (...) Tempos de desenvolvimentismo, de crescimento econômico acelerado, e, sobretudo, tempo em que ainda se apostava na escola pública de qualidade como meio de democratização e ascensão social (LOPES, 2013, p.333).

Nesse período da história, em que a ideologia do nacional-desenvolvimentismo disseminou um pseudo-otimismo com o processo de redemocratização do país, o Estado logrou incorporar as massas urbanas ao mundo dos direitos, ainda que essa incorporação tenha sido feita, de um modo geral, de forma insuficiente na forma de acesso ao trabalho e no oferecimento de uma educação minimalista.

O Estado seria chamado a intervir e garantir educação para todos, em um país que ainda contava com cerca de 50% de analfabetos entre sua população em idade escolar. O contexto político democrático e a febre desenvolvimentista que atinge o auge no governo Kubitschek acirram a pressão pela melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas (LOPES, 2013, p. 337).

Não obstante o número de matrículas para o ensino primário ter dado um salto quantitativo, na década de 1950, possibilitado pelos recursos da União proveniente do Fundo Nacional do Ensino Primário (LOPES, 2013), este ainda não era suficiente para suprir a educação elementar que deveria ser oferecida à população brasileira em idade escolar.

E ainda que houvesse o entendimento de que a educação seria diretamente

---

<sup>40</sup>Por memória coletiva, Motta (1998), entende o conjunto de recordações comuns que pertencem a determinados grupos sociais e que é assegurado através das repetições de narrativas dos acontecimentos ocasionando uma coesão e sentimento de solidariedade entre esses grupos.

responsável por levar o *processo civilizatório* a uma grande parcela da população, além de ocupar uma posição estratégica para o progresso econômico do país, as instituições escolares brasileiras ainda não haviam sido ajustadas a essas novas exigências, nas décadas de 1950/1960.

Também não podemos perder de vista que a educação que se desejava no período estava se confrontando diretamente com uma sociedade elitista e conservadora, fortemente subjugada pelos interesses da Igreja Católica e dos grupos privatistas da educação.

Atentando-se para essa correlação de forças, pensamos que houve um esforço por parte do Estado em oferecer uma educação primária às camadas populares. O governo de Getúlio Vargas (1951-1954), principalmente, investiu em políticas de formação de professores e a criação de cursos normais fez parte primordial desses projetos políticos, ainda que a organização, implantação e consolidação desses cursos remontem aos anos de 1932.

Ao que nos parece, Ana Rímoli se inspirava neste referencial, incorporado pela Educação Geral, para propor novas dinâmicas organizacionais ao INSM e consagrá-lo como um centro nacional de formação de professores. Este é mais um indício de que a educação especial não estava apartada da educação comum, absorvendo tendências desta, como mencionamos linhas atrás.

Rocha (2009) também via nessas ações um verdadeiro engajamento do INSM no projeto nacional de qualificação do magistério encetado pelo MEC:

(...) sendo o Instituto único órgão integrante do Ministério da Educação e Cultura com suas características na estrutura federal, tinha a responsabilidade de lançar políticas de atendimento ao surdo em território nacional. Portanto, pensar as ações do Instituto seria pensá-las em seu alcance nacional e as políticas implementadas por Dona Ana tinham como foco a formação de professores para o magistério especializado. (...) Nesse sentido, a década em questão produziu uma profunda ruptura na dinâmica institucional, na medida em que assumiu responsabilidades nacionais (ROCHA, 2009, p. 79).

Para Gomes (2002), o Estado, inegavelmente, foi protagonista na construção de uma política nacional de formação de professores primários, que acabou por gerar um projeto nacional de oferecimento de educação elementar que, nas décadas de 1950/1960, apostava no poder de transformação social e de modernização do país a partir da educação.

Nesses termos, houve por parte do Estado, do mesmo modo, um olhar para os excepcionais<sup>41</sup> no sentido de democratizar o ensino para os “deficientes da linguagem”, os

---

<sup>41</sup>Esse termo era uma expressão da época para designar todas as pessoas que se desviassem dos padrões de normalidade que o senso comum ditava. Assim, os sujeitos nestas condições eram referidos como *anormais*, *excepcionais* ou *deficientes*.

deficientes auditivos<sup>42</sup>, inserindo-os, hipoteticamente, nos pressupostos da política de educação geral, inaugurando um projeto inédito de formação de professores que foi capaz de aumentar consideravelmente o quadro de docentes do INSM, e de professores de classes especiais de surdos de outras regiões do Brasil, sendo o Curso Normal e os Cursos de Especialização do Instituto o seu *locus*, expandindo a oferta de ensino primário para os deficientes auditivos.

Assim, o Curso Normal do INSM foi desenvolvido em regime de externato e “preferencialmente” frequentado por candidatos do sexo feminino<sup>43</sup>, sendo aberto para alunos de todo Brasil e ministrado em três séries que corresponderam três anos letivos. Apresentou uma parte geral, realizada no 1º ano, e uma parte especializada, realizada nos 2º e 3º anos. Os alunos que concluíssem o curso, e que desejassem continuar a trilhar a trajetória acadêmica, poderiam concorrer às vagas dos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, assim como os alunos dos demais cursos normais da época<sup>44</sup>.

As disciplinas<sup>45</sup> do curso foram distribuídas, durante os seus três anos de duração, da seguinte forma: **1ª série:** Desenho; Sociologia Educacional; Ensino Emendativo; Filosofia da Educação; Arte Aplicada; Fundamentos de Física; Fundamentos Metodológicos de Pesquisa Aplicada à Educação; Especialização de surdo; Histologia; Biologia Educacional; Educação Física, Recreação e Jogos; Português e Literatura Portuguesa; Psicologia Educacional e Princípios Elementares de Educação; **2ª série:** Português, Literatura Portuguesa e Brasileira; Biologia Educacional; Metodologia do Ensino Primário; Estatística Educacional e Matemática; Psicologia da criança; Educação Pré-Primária e sua Metodologia; Métodos e

---

<sup>42</sup>Utilizamos esse termo a fim de nos adequarmos às terminologias da época, visto que toda pessoa que apresentasse algum grau de surdez era considerado deficiente auditivo. A partir dos anos 1990, como consequência das lutas políticas empreendidas por parte desses sujeitos, e daqueles envolvidos com sua educação, passou-se à denominação *surdos* aos grupos que apresentam surdez com grau severo e profundo e *deficientes auditivos* àqueles que possuem surdez leve ou moderada, que com o uso de aparelhos auditivos de amplificação sonora individuais (AASI) a audição (ou parte dela) é recuperada. No entanto, em nossa visão, o que define como o sujeito deverá ser denominado é o percurso de seus processos identitários e seus posicionamentos políticos face à surdez.

<sup>43</sup>Encontramos no arquivo corrente da DFCRH/INES (Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos do Instituto Nacional de Educação de Surdos), os boletins e históricos escolares de 20 (vinte) alunos do sexo masculino na turma de 1951-1953, um aluno da turma de 1952-1954 e um aluno da turma de 1953-1955 que concluíram o Curso Normal do INSM. Não encontramos, contudo, seus nomes no quadro de professores da instituição, depois de formados.

<sup>44</sup>A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, dispõe sobre o regime da equivalência. Neste sentido, os candidatos que tivessem sido admitidos pelo exame de vestibular e concluído o curso normal, de acordo com os arts. 8º e 9º do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1948, ou de nível idêntico, pela Legislação dos Estados e Distrito Federal, poderiam ser matriculados nos cursos de Direito, Pedagogia, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Geografia e História da Faculdade de Filosofia.

<sup>45</sup>Encontramos os históricos escolares dos normalistas, anexados às suas fichas de matrícula, no arquivo corrente do INES, localizado na Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH). As ementas das disciplinas não foram encontradas, no entanto.

Técnicas de Pesquisa; Anatomia; Sociologia Aplicada à Educação de Surdo; Didática Especial; Higiene e Puericultura; Desenho; Educação Física, Recreação e Jogos; Administração Escolar e Arte Aplicada; **3ª série:** Psicologia da Linguagem; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Sociologia Aplicada e Noções de Direito; Educação Sanitária e Socorros de Urgência; Fisiologia Humana; Didática Especial e Prática de Ensino; Metodologia das Matérias de Ensino Primário; Educação Pré-Primária e sua Metodologia; Patologia da Audição e da Fonação; Educação Física, Recreação e Jogos; Psicotécnica e Tipologia; Administração Escolar; Planejamento; Educação Rural; Canto Orfeônico e Fundamentos Metodológicos de Pesquisa.

Como podemos constatar, o número de disciplinas do curso era extenso e, olhando-se por este prisma, o Curso Normal do INSM possuía um currículo mais rico do que os demais cursos normais da época, sendo que o oferecimento das disciplinas específicas foi predominante.

Porém, para a professora Maria Celeste Monerat<sup>46</sup>, esse número excessivo de disciplinas não garantia a qualidade do curso, sobretudo, por estar seu corpo docente desatualizado em relação aos estudos acerca da surdez e do seu ensino, além de ser composto por “pessoas de 50, 60 anos que não ousavam muito” (MONERAT, 2014).

Também destacamos algumas diferenças em termos de exigências curriculares entre o que era sugerido pela Lei Orgânica do Ensino Normal e o que fora de fato incorporado pelo Curso Normal do INSM. Este é o caso da disciplina Matemática, que deveria ser oferecida nos três anos do curso e que só foi oferecida no 2º ano, em conjunto com a disciplina Estatística Educacional. O Curso também não ofereceu as disciplinas Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Geral, História do Brasil e Ciências Naturais que faziam parte do programa curricular dos demais cursos normais do Rio de Janeiro na década de 1950.

Assim, o número de disciplinas de cultura geral e de ciências da educação, no currículo do Curso Normal do INSM, foi menor do que a Lei Orgânica do Ensino Normal orientava, sendo que esta, segundo Saviani (2009), valorizava as disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas pedagógicas, “relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (p. 147).

---

<sup>46</sup>Maria Celeste Monerat, formada na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB) e na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, foi professora do Curso Normal do INSM onde ministrou as disciplinas Desenho, Artes Aplicadas e Recursos áudio-visuais. Também ministrou esta disciplina até 1972 nos cursos de especialização do INES. Igualmente, foi professora de português nas turmas ginasiais do Instituto Guanabara, instituição escolar da rede particular de ensino. Concedeu entrevista em 27 de junho de 2014.

Contrariamente ao adotado pelo Curso Normal do INSM, nas escolas normais da década de 1950 predominava o modelo dos “conteúdos culturais-cognitivos”, caracterizado por Saviani (2009) como o modelo em que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o docente irá lecionar. Nesse sentido, o modelo “pedagógico-didático”, que só se completa com o efetivo preparo prático-instrumental do professor, é secundarizado nesta acepção.

Pelo que percebemos, o currículo do Curso Normal do INSM se constituiu na contramão dessas orientações, dando ênfase às disciplinas didático-pedagógicas, focalizando a parte específica ligada ao ensino do deficiente auditivo, ao *fazer pedagógico* propriamente dito, caracterizando-se o curso por um modelo de formação mais prático do que acadêmico. Em nossa interpretação, a adoção deste modelo estaria em consonância com o próprio corpo docente do Curso Normal, composto por professores do próprio Instituto que, formando-se “na prática”, não teriam passado por uma formação mais sistematizada e aprofundada em nível conceitual e teórico.

O ensino tradicional ministrado por grande parte dos professores do Curso Normal do INSM e o parco oferecimento de disciplinas humanísticas foram os motivos elencados pela professora Rosalie Griner<sup>47</sup>, que ingressou com quinze anos de idade neste curso, para tê-lo avaliado como “muito fraco, mesmo tendo um número expressivo de disciplinas em sua grade curricular” (GRINER, 2014). Esta avaliação, ao que nos parece, poderia ser resultado da comparação que a ex-normalista fazia entre o Curso Normal do INSM e o do Instituto de Educação do Rio de Janeiro<sup>48</sup>, este último tendo se constituído, à época, em uma instituição de referência na formação de professores primários, e que adotava predominantemente o modelo de formação docente cognitivo-cultural.

Com uma percepção diferente, a ex-normalista Fázio<sup>49</sup> (2014), que frequentou em

---

<sup>47</sup>Rosalie Griner nos concedeu entrevista em 21/08/14, em sua residência. Iniciou o Curso Normal do INSM em 1953, tendo se diplomado em 1955. Em 1956, ingressou para o quadro efetivo de professores da instituição. Também foi professora dos Cursos de Especialização oferecidos pelo Instituto, até 1985, onde ministrou as disciplinas “Estimulação Precoce” e “Educação Pré-escolar”. Tem graduação em Logopedia (que atualmente corresponde ao curso de Fonoaudiologia).

<sup>48</sup>Assim como Monerat (2014), todas as professoras que fizeram o Curso Normal do INSM que entrevistamos, quando indagadas a respeito de aspectos concernentes ao curso que frequentaram e concluíram, tomaram automaticamente como parâmetro de comparação o Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que para elas, à época, consistia na instituição de maior prestígio acadêmico e de qualidade de formação de professores primários da cidade do Rio de Janeiro.

<sup>49</sup>Angelina Fázio nos concedeu entrevista em 06/09/14, nas dependências do INES. Fez o Curso Normal do INSM em 1952, tendo se diplomado em 1954. Foi professora do Instituto e também ministrou aulas nos Cursos de Especialização até 1986, nas disciplinas “Prática de Ensino”, “Estimulação Precoce” e “Acompanhamento de

1952-1954 o Curso Normal do INSM, enxergava justamente no oferecimento de disciplinas que se dedicaram a contemplar a parte prática do ensino, o *savoir-faire*, o ponto forte do curso que frequentou, sendo este modelo didático-pedagógico, que formava o futuro professor para o exercício efetivo da profissão, pouco valorizado pelos demais cursos normais, o que tornava o Curso Normal do INSM *superior* aos demais, inclusive ao Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Fernandes<sup>50</sup> (2014) também aponta uma especificidade do Curso Normal do INSM que o distinguia dos demais, mas que, quase sempre, era motivo de desinteresse dos alunos mais jovens. Argumenta esta professora que como algumas alunas ingressaram muito jovens no Curso Normal do INSM, com quinze, dezesseis anos, a imaturidade peculiar dos adolescentes e os interesses próprios desta faixa etária não permitiram que tivessem real clareza da qualidade do curso que estavam tendo a oportunidade de frequentar, especialmente quando eram médicos que ministravam algumas disciplinas, com a utilização de uma linguagem muito técnica na exposição dos assuntos, atraindo somente a atenção dos alunos com interesse genuíno pelos aspectos clínicos e complexos que envolviam a educação/reabilitação dos surdos. Para esta professora, tanto o Curso Normal do INSM como o do IERJ, eram “excelentes”, formando com qualidade professores para trabalhar nas melhores escolas públicas do país.

Álbia Couto-Lenzi<sup>51</sup>, contudo, apontou algumas fragilidades quanto à qualidade do primeiro ano do curso, devido ao seu corpo docente ser composto por professores que não se afinavam com os novos postulados de uma educação *moderna* para os surdos:

O primeiro ano do curso foi sem grandes conquistas porque foi dado por aqueles professores antigos que, apesar de bons, utilizavam metodologias muito antigas que não me encantaram e nem me convenceram (COUTO-

---

estágio”. Tem graduação em Logopedia (que atualmente corresponde ao curso de Fonoaudiologia), Pedagogia e Psicometria.

<sup>50</sup>Maria das Dores Gurgel Fernandes nos concedeu entrevista em 29 de junho de 2014, nas dependências do INES. Fez o Curso Normal do INSM em 1955-1957, e atuou como professora das séries iniciais do ensino fundamental, também ministrando aulas nos Cursos de Especialização da instituição, até 1985, nas disciplinas “Estimulação Precoce” e “Educação Pré-escolar”. Tem graduação em nutrição e logopedia.

<sup>51</sup>Álbia Couto-Lenzin nos concedeu entrevista em 21 de novembro de 2014, em sua residência na cidade do Rio de Janeiro. Fez o Curso Normal do INSM em 1951-1953 onde, depois de formada, atuou por um breve período na instituição, tendo se transferido para o Espírito Santo a fim de trabalhar em uma escola para deficientes auditivos que ajudou a fundar; foi professora dos Cursos de Especialização do INES de 1981 a 1985 e assumiu o cargo de coordenadora da Coordenação da Área de Deficientes Auditivos do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (CENESP/MEC), entre as décadas de 1970 e 1980, tendo reformulado os cursos de especialização do INES em 1981. Até hoje se encontra envolvida nas investigações na área da surdez defendendo a perspectiva oralista no ensino do surdo. No ano de 2014, lançou uma série de livros didáticos para o ensino de surdos com a utilização de métodos orais, em conjunto com duas obras que descreviam os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa que desenvolveu sobre a educação de surdos. Aprofundaremos suas ações, no campo da educação de surdos, no capítulo 3 dessa tese.

LENZI, 2014).

Sua percepção sobre o curso mudou consideravelmente quando, a partir do segundo ano, a professora de Metodologia de Ensino para Surdos, Ângela de Brienza, assumiu a cadeira, “aí sim resultando numa verdadeira renovação nos métodos orais de ensino para os surdos” (COUTO-LENZI, 2014).

Quanto ao processo seletivo para o ingresso no Curso Normal do INSM, este apresentou relativo grau de exigência, conforme podemos perceber pelo edital que anunciava o programa do concurso de habilitação, previsto pelo art. 11º da Portaria nº. 26 de junho de 1951.

Para o ingresso no Curso Normal foram exigidos conhecimentos de Matemática, tais como: números relativos e cálculo literal (conceito de número relativo: operações; monômios e polinômios; valor numérico; redução de termos semelhantes, operações com monômios; adição, subtração e multiplicação de polinômios, produtos notáveis: casos simples de fatoração e operações com frações algébricas); equações e inequações (equações e inequações lineares: definições, propriedades e resoluções das inequações e desigualdades de 1º grau de uma incógnita e de coeficientes reais, equações do 1º grau de coeficientes literais; discussão das equações lineares de uma incógnita; sistemas de duas equações e de incógnitas; resolução e discussão; problemas do 1º grau; potências e raízes; propriedades, cálculo aritmético dos radicais; casos simples de racionalização de denominadores das frações irracionais; equações quadráticas; equações completas e incompletas do 2º grau de uma incógnita; resolução da equação geral; relações entre os coeficientes e as raízes; discussão da equação do 2º grau e problemas do 2º grau.

Já a prova de Português foi feita na modalidade escrita e oral. Na primeira foi exigida uma redação sobre assunto sorteado pela banca organizadora dessa disciplina, análise sintética de um trecho de oito a dez linhas de um autor clássico e análise léxica. Já na modalidade oral de Português foram exigidos dos candidatos a normalistas: leitura e interpretação de um trecho de autor contemporâneo e arguição sobre vocábulos, sílabas, classificação dos vocábulos de acordo com o número de sílabas e pela situação do acento tônico; vogais e consoantes e tritongos; substantivos e adjetivos; gênero, número e grau; artigos, numerais e pronomes; advérbios, preposições, conjunções; verbos regulares e irregulares; prefixos e sufixos, formação da palavra; sintaxe e concordância; sintaxe de colocação, regência e do verbo haver e emprego dos pronomes do infinitivo (DIÁRIO OFICIAL, 8 de março de 1951, p. 1.625 ).



Mesmo contendo um extenso programa destinado à seleção das futuras normalistas, as provas<sup>52</sup> para o ingresso no Curso Normal do INSM pareciam ser bem menos exigentes do que as para admissão ao Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, como relata Maria Celeste Monerat:

Eu me lembro que as alunas que tentavam ingressar no Curso Normal do INES eram aquelas que eram reprovadas para o Instituto de Educação, que oferecia poucas vagas. Então elas eram reprovadas e tentavam passar no Curso Normal do INES. Eu digo isso porque eu trabalhava também no Instituto Guanabara, dando aula para o ginásio e também preparando as alunas para o Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. E quando encontrava no INES algumas destas alunas e perguntava o que elas estavam fazendo lá, elas me diziam que não foram aprovadas para o Instituto de Educação, mas foram aprovadas para o INES (MONERAT, 2014).

Para a professora Fázio (2014), o Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro era realmente o “sonho” das jovens do Rio de Janeiro que desejavam estudar em uma escola pública de prestígio, frequentada, predominantemente, pela classe média desejosa de um ensino de qualidade. Tendo sido reprovada para este curso, fez prova para o Curso Normal do INSM, junto com outras colegas na mesma situação, tendo achado a prova “facílima”, porém a intenção era se submeter, no ano seguinte, ao processo seletivo para ingresso no Curso Normal do IERJ.

Esta intenção foi abandonada, segundo ela, porque o curso do INSM despertou sua “vocação” para trabalhar com alunos deficientes, dando um sentido mais altruísta para sua vida, visto que “o exercício do magistério com os surdos poderia retirá-los da ignorância em que se encontravam” (FÁZIO, 2014).

Para Dubet (2006), um dos pilares do programa institucional é a vocação. Os profissionais profundamente comprometidos com o trabalho sobre os outros, como o professor primário, legitimam seu ofício não só pela aplicação de técnicas, do *savoir-faire*, mas “sobre uma legitimidade sagrada”:

(...) obedecemos a um sacerdote porque ele representa Deus, o professor primário da escola porque é a figura da razão e da medida, ao médico que encarna a Ciência desinteressada... Obedecemos a todos porque os supomos capazes de sacrificarem-se, entregues a uma causa superior; são frequentemente solteiros, não ganham dinheiro ou não tanto como poderiam ganhar, defendem um bem comum antes de defender seus interesses próprios (DUBET, 2006, p. 41, tradução nossa).

Percebemos também pelos relatos das antigas normalistas que ainda que o Curso

---

<sup>52</sup>Não nos foi possível resgatar as provas que constaram do processo seletivo para o ingresso no Curso Normal do INSM, o que nos daria uma real dimensão do grau de dificuldade. Neste sentido, os depoimentos orais foram fundamentais para essa análise.

Normal do INSM tivesse sido a segunda opção ou escolhido pela relativa facilidade dos processos seletivos de ingresso, em relação ao Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, acabou por revelar o interesse pelo ensino especial, “cercado por desafios e complexidade” (COUTO-LENZI, 2014).

Igualmente, trabalhar com alunos deficientes despertava nos futuros professores um idealismo no que tange à redenção do surdo por meio da educação, assumindo-se o magistério especial enquanto sacerdócio, como depreendemos do discurso de Yvone Pitta Ellwanger, oradora da turma de 1954-1956, em ocasião da formatura:

Hoje, abre-se-nos as portas de um mundo novo! Há duras pedras nos caminhos e lágrimas de desencanto – mas não importa, porque iremos realizar uma das mais belas obras da Humanidade: dar à criança surda as mesmas oportunidades de estudo, de progresso, de desenvolvimento de pujanças naturais, que todos tivemos.  
Aqui estamos jovens professoras imbuídas do desejo imenso de construir. Despertar no espírito de nossos alunos a Fé, a Confiança, o Ânimo para nunca desistir da luta.  
O surdo deve ser feliz!  
Não choreis, mães, ó pais de crianças surdas.  
Já soou o clarim. Uma nova era de paz e de tranqüilidade reinará em vossos corações. (JORNAL NAÇÃO BRASILEIRA, 1957, p. 19).

Ainda que o programa institucional não se sustente por bases religiosas, repousa sobre “princípios sagrados, princípios homogêneos contrários à diversidade e fragmentação do mundo” (DUBET, 2006, p. 37, tradução nossa), que fazem com que o professor não encare a profissão como um simples ofício, estritamente técnico e instrumental, mas como uma “missão” que lhe é conferida à custa de muitos sacrifícios.

Também sobre o que as normalistas entendiam serem suas atribuições após a formação no curso, a continuidade do discurso referido nos fornece pistas para sua elucidação:

Como professoras vamos ensinar a ler, a escrever, a contar e a falar às crianças surdas. Entretanto há algo mais a realizar. É fazê-los compreender, através do estudo, que a surdez ou a mudez não é uma dor, não é uma provação, nem um doloroso estigma, diante da poderosa força do espírito (JORNAL NAÇÃO BRASILEIRA, 1957, p. 19).

São estas representações sobre o ofício docente do magistério especial, ou seja, vocação, devotamento, idealismo, altruísmo e espírito sacerdotal e cristão para lidar com alunos deficientes, anormais e enfermos que foram sendo cultivadas no transcurso do Curso Normal do INSM e através das sucessivas interações entre os agentes escolares, consubstanciando o programa institucional da instituição, que “está fundado sobre valores, princípios, dogmas, crenças laicas ou religiosas, mas sempre sagradas” (DUBET, 2006, p. 21,

tradução nossa).

Mesmo primando pela complexidade no âmbito da educação especial, o Curso Normal do INSM teve uma grande procura e se constituiu com o diferencial de ser o único curso normal, no Brasil, para a formação de professores no ensino de deficientes auditivos. Mais do que formar professores para seu quadro, este curso intencionava responsabilizar-se pela formação de professores de outros estados brasileiros, comprometendo-se com a expansão do corpo docente para atuar em todo o país na área da surdez, aumentando, assim, a demanda para a construção de mais escolas especiais para surdos ou classes especiais, como nos faz ver Rocha (2009):

Seis anos após a criação do curso normal, em 1957, já havia cinco turmas formadas, perfazendo um total de 299 professores. A princípio, com a participação de estudantes dos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e da Guanabara. **Com efeito, é possível estabelecer uma relação entre a prática hoje, nesses estados, em termos de educação de surdos e as iniciativas do Instituto** [grifo nosso]. Ao regressarem para seus lugares de origem essas professoras representavam a oportunidade de abertura de escolas ou classes para o atendimento de alunos surdos (ROCHA, 2009, p.71)

Tentando encontrar nexos sobre o que Rocha (2009) parece entender sobre a capacidade do Curso Normal do INSM de disseminar saberes e práticas pedagógicas que poderiam se perpetuar entre gerações de professores, e tomando-se esses nexos como fios condutores de nosso raciocínio, tendemos a acreditar que o curso em questão não disseminaria práticas que não fossem atrelados a concepções de ensino. Concepções estas que poderiam ter influenciado a identidade profissional de seus professores, e que já vinham sendo abraçadas desde o fim do século XIX e início do século XX, no INSM, com elementos de continuidade no Curso Normal da instituição, que através das sucessivas interações e socializações docentes foram tornando hegemônico o paradigma oralista.

Utilizando-se Dubet (2006) para entender a realidade empírica, podemos cogitar que as instituições escolares realizam o trabalho de socialização forjando a identidade dos professores no marco regulatório e institucionalizado da formação docente, compartilhando não só um conjunto de regras, mas, principalmente, um aparato determinado por orientações culturais e interacionais. O programa institucional tem nesse sistema de crenças as condições para se consolidar, sendo compartilhado por outros agentes escolares.

As concepções teórico-conceituais que ancoraram a formação dos alunos do Curso Normal do INES ficam evidenciadas tanto no depoimento de uma ex-normalista como de uma das docentes do curso, apresentados na sequência a título de comparação:

Nós éramos orientadas pela diretora da Instituição e professoras do Curso Normal de 1953 a 1955 a só trabalhar com a oralização: “surdo tinha que falar”! E isso era uma estupidez! [fala exaltada]. Eu falava e fazia mímica ao mesmo tempo. Aprendíamos a usar aparelhagem para potencializar os resíduos auditivos dos alunos. Nós tínhamos que oralizar os surdos a todo custo! E eram muito poucos os professores da Instituição que faziam sinais com os alunos. (...). Agora, quando os alunos não oralizavam de jeito nenhum e eu não conseguia que me entendessem, eu fechava a porta, quando a professora me deixava sozinha com a turma, e fazia mímica também. Mas era tudo muito escondido porque era proibido e porque o objetivo do ensino era oralizar o surdo para que ele fosse integrado à sociedade (GRINER, 2014).

Os alunos tinham que falar. A mímica era proibida no nosso tempo, no tempo em que eu dava aulas no Curso Normal do INSM e depois nos Cursos de Especialização (...). Claro, se eles aprendessem mímica não aprenderiam a falar! [ênfase]. Existiam cabines individuais, com aparelhagem moderna, que os professores ensinavam aos alunos com técnicas de ensino da fala. Era um trabalho para professores especialistas e o curso ensinava isso aos futuros professores. Eu achava isso magnífico: fazer o surdo falar e integrá-lo dessa forma à sociedade. Agora, se o professor usasse mímica não haveria qualidade de ensino (MONERAT, 2014).

Pelo exposto, podemos perceber que o Curso Normal do INSM disseminou um discurso pedagógico com base no paradigma médico-terapêutico, inscrito na filosofia oralista. O surdo, nesta perspectiva, é visto como um sujeito *anormal* que precisa ser reabilitado e integrado ao mundo dos ouvintes, constituído pelos sujeitos *normais*, são, e isto só é possível com a ajuda dos recursos médicos, psicológicos, educacionais, tecnológicos e de modernos métodos de ensino da língua oral.

Assim, o objetivo-fim da escola era ensinar aos deficientes auditivos a fala, a língua oral. Para isso, a educação especial outorgava a si, ao lado das ciências médicas e da Psicologia, o trabalho de reabilitação deste sujeito. Isto foi possível porque, paulatinamente, o olhar assistencialista foi se agregando à perspectiva clínica, com a preocupação com as questões terapêuticas dentro da educação. Isso se fez com a inclusão de métodos de ensino e de recursos tecnológicos que refletiam as inovações científicas da época.

Neste sentido, os alunos do Curso Normal deveriam ter uma formação que os habilitassem a serem peritos no ensino da língua oral para surdos, utilizando aparelhagem específica para este fim, já que o ofício docente “era um trabalho para especialistas”.

Ainda tomando-se as duas narrativas anteriores para análise, constatamos um ponto de tensão entre elas com relação ao uso da linguagem gestual, ou *mímica*, entre professores e alunos. Enquanto que Griner (2014) achava uma “estupidez” a normalista ou os professores não poderem utilizar também os gestos para se comunicarem com os discentes, na

impossibilidade da língua oral ser entendida pelos mesmos, a professora do Curso Normal, Monerat (2014), via como extremamente perniciososa esta comunicação entre estes agentes escolares, sendo a língua gestual se constituindo como um verdadeiro obstáculo à eficácia do ensino oralista, que tinha no uso da língua oral pelo surdo a centralidade do seu programa pedagógico.

Essa questão linguística foi fulcral para o êxito do ensino oralista e aparece destacada no discurso do paraninfo da turma de 1956, professor Astério de Campos, ao exaltar o espírito de renovação pedagógica, vislumbrado pela gestora Ana Rímoli e pelos coordenadores do Curso Normal do INSM, ao defenderem a aplicação do método oral puro, associado à técnica da leitura labial, advertindo este professor que a utilização de linguagem gestual se revelaria como um retrocesso e um empecilho à educação de qualidade a ser oferecida aos surdos:

Os referidos mestres, amigos da novidade e dos educandos, introduziram naquele Curso, de modo clarividente, ao invés do primitivo e antiquado processo do ilustre e inesquecível Charles Michel, Abade de L'Epée, nascido em Versailles, no ano de 1712, fundador do primeiro Instituto dos Surdos Mudos da França, por meio de uma linguagem artificiosa de sinais ou gestos convencionais, o processo dinâmico inteiramente novo da metodizada Leitura Labial, muito mais sugestionante, mais didático, mais expressivo e mais proveitoso. As palavras dessa maneira aprendidas, mercê do novíssimo sistema pedagógico de sentencição, adquirem mais conteúdos de idéias e de expressão, mais colorido, mais sabor, mais vida, mais pensamento, sobrepujando os símbolos, simultaneamente, pela vista e pelo ouvido, que são sentidos artísticos e sociais (JORNAL NAÇÃO BRASILEIRA, 1957, p. 21).



Figura 6: Formatura dos alunos do Curso Normal da turma de 1954 com a presença, da esquerda para a direita, da diretora do INSM e do Curso Normal, Ana Rímoli, do ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, de um representante do governo da Secretaria do Estado e de Tarso Coimbra. Posicionado atrás destes está parte do corpo docente do Curso Normal. Acervo fotográfico particular da professora Angelina Fázio.

Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico volta-se fundamentalmente para o desenvolvimento da língua oral, sendo esta assumida como o único elemento mediador das aprendizagens escolares. E como a fala levava muitos anos para ser aprendida pelo surdo, através de técnicas específicas, o acesso aos conhecimentos escolares passava para segundo plano na programação pedagógica da instituição.

A nosso ver, o trabalho do professor, inclusive do professor da educação especial, mormente do educador de discentes surdos, deveria se circunscrever à dimensão pedagógica, mesmo que sua formação privilegiasse disciplinas de cunho clínico como Anatomia, Neurologia, Fisiologia, Foniatria, Psicologia, Psiquiatria, entre outras, visto que o ofício que lhe compete, como reza o próprio texto legal, reveste-se de um nítido e exclusivo sentido pedagógico. Mazzotta (1993) possui o mesmo entendimento, como podemos constatar através de suas próprias palavras:

O professor de educação especial não constitui uma duplicação do psicólogo, do oftalmologista, do fonoaudiólogo, do terapeuta ocupacional, do psiquiatra, do foniatra ou de outros profissionais médicos, para-médicos ou “para-educacionais”. É um professor, que deve lecionar o mesmo que ensinou ou continua a ensinar aos alunos “normais”, desde os hábitos mais elementares e as habilidades de ler, escrever e contar, até as Ciências, os Estudos Sociais, a Educação Física, etc. (MAZZOTTA, 1993, p. 2).

Para Soares (1996), o INES desde sua criação, em 1857, sempre colocou como questão central, assumida prontamente pelos seus diretores e professores, o desenvolvimento da linguagem do aluno, ora predominantemente gestual, ora primando pelo aspecto oral. Nesse sentido, a escolarização do aluno ficava secundarizada diante dessas metas. Para ela, o INSM/INES, a partir de 1951, através de uma política de formação de professores estruturada, vai fazer a opção oficial pela adoção dos métodos orais, ou seja, pelo oralismo, e sobreporá o trabalho clínico em detrimento ao pedagógico:

(...) a aprendizagem do conteúdo escolar não só ficou subordinada a capacidade do aluno surdo desenvolver linguagem oral, como esta ficou subordinada ao seu Q.I., à sua perda de audição e à sua aptidão para essa aprendizagem. O que quer dizer que, mesmo ficando provado há três séculos, que a surdo-mudez não é fator de impedimento para o surdo adquirir conhecimento através da escrita, o saber escolar continuou sendo desconsiderado (SOARES, 1996, p. 178).

O exposto nos faz crer que Soares não teve interesse em fazer nenhuma defesa explícita sobre o tipo de linguagem ao qual o surdo deveria desenvolver, fosse oral ou gestual. Inferiu, contudo, que a instituição que deveria oferecer as condições adequadas de ensino a fim de compartilhar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade,

independentemente da língua de instrução escolhida, negou esse direito ao aluno preferindo focar sua atuação e esforços nos aspectos destacados.

Outro argumento que a autora defende para que o INES não promovesse de fato a escolarização de seus alunos foi a sua modesta articulação com a educação geral. Enquanto que na década de 1950 já ganhava corpo os debates promovidos em torno da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a idealização de uma escola laica e gratuita e que oferecesse também às classes populares uma instrução de qualidade, segundo a autora, o Instituto parecia não se introduzir nestes debates, optando por investir unicamente no ensino da língua oral:

(...) pode-se constatar que o percurso histórico de uma das mais importantes instituições educacionais para deficientes auditivos de nosso país parece ter sofrido pequena influência da trajetória histórica da educação escolar no Brasil, confirmando que a história da educação especial da criança surdapassou, em grande parte, ao largo das discussões e transformações que envolveram a educação escolar brasileira (SOARES, 1996, p. 2).

Essa falta de articulação entre o INES e a política educacional nacional, enfatizada por Soares em vários trechos de sua tese de doutorado, é refutada largamente por Solange Maria da Rocha, treze anos depois, a partir das análises que esta faz com base nas fontes consultadas no Acervo Histórico do INES, predominantemente.

Rocha entende a reestruturação política e pedagógica que o INES desenvolveu na década de 1950, como um “projeto nacional contendo um modelo integrador com foco na aquisição da linguagem oral” (2009, p. 13), colocando, portanto, o Instituto na cena nacional como uma instituição de referência na área da surdez.

Diferentemente de Soares, Rocha não encontra vestígios na história que comprovem que a educação de surdos tenha se isolado, apartando-se da educação geral no plano das ideias, das representações. Para a autora, a educação de surdos se relacionava com a educação geral, até mesmo influenciando-a por vezes:

(...) do campo da educação de surdos partiram importantes contribuições para outros tantos campos do conhecimento. A pedagogia de Montessori, a tecnologia inventiva de Graham Bell, as ciências da fala e da audição e a linguagem – através das inovações surgidas nos estudos sobre a aquisição de língua oral e a aquisição de língua de sinais – são alguns exemplos da circulação de ideias no campo (ROCHA, 2009, p. 15).

A autora procura provar em sua tese que não só as oposições abordadas acima, isto é, educação geral *versus* educação especial, mas, sobretudo, o oralismo em contraposição ao gestualismo, concorrem para dicotomizar um campo que vem sendo retratado de forma

polarizada desde 1990. Faz uma crítica, especialmente, à forma com que autores, que são referências na área da surdez, como Lane (1992), Góes (1996), Skliar (1997), Souza (2000) e Moura (2000) narram a história da educação de surdos:

Acompanhando a produção acadêmica, na área da surdez, dos anos 1990, pude observar o quanto seus conteúdos, relativos à memória histórica, estavam distantes dessa memória que circula, ainda, pelos atores institucionais e pelas fontes documentais. As narrativas sobre esse período, encontradas nessa produção, ora são descritas somente como o triunfo do oralismo e a proibição da língua de sinais, ora são descritas como distanciadas dos sentidos da educação geral dos anos cinquenta no Brasil. Nesse enfoque, a recorrente tensão do campo da educação de surdos – protagonizada pelo embate entre os defensores do ensino através da língua oral e os defensores da língua de sinais – tem sido apresentada de modo antitético e posicionada em defesa do ensino através da língua de sinais. Esse percurso de narrativa crítica vem assumindo uma perspectiva de história-tribunal numa lógica de opressores (ouvintes/oralistas) *versus* oprimidos (surdos/ gestualistas) (ROCHA, 2009, p. 13-14).

Ainda para Rocha, a educação de surdos vem sendo narrada com a intenção de sedimentar uma memória em que a versão hegemônica seja aquela que culpabiliza o oralismo<sup>53</sup> por todas as “desgraças” que se abateram na vida dos surdos: a sua falta de instrução, a sua alienação da cultura geral, o desrespeito pela identidade surda, o desprezo pela sua cultura etc., sendo moldada por um discurso que promove um pensamento anacrônico.

Não obstante a tensão entre memória e história que, segundo Rocha, acaba por operar apagamentos que distorcem o campo, há um consenso entre os autores de que o oralismo ganhou força no INSM/INES na década de 1950.

Nesta acepção, o uso da linguagem gestual por parte dos normalistas, quando a língua oral era inviável na constituição de uma interação genuína com os alunos, era alvo de controle com a imposição de sanções:

Dona Ana proibia que fizéssemos gestos, mímicas com os alunos. Só eram permitidos gestos naturais. E se uma aluna do curso fosse pega fazendo mímica com um aluno surdo era suspensão na hora! Eu fui pega e fiquei suspensa. (...) Eu era orientada a não fazer gestos com os alunos, mas eu fazia mesmo assim, porque eu queria me comunicar de verdade com eles (GRINER, 2014).

O disciplinamento ao qual os normalistas eram submetidos se estendia também ao

---

<sup>53</sup>Para Rocha, “oralista é a pessoa que defende o desenvolvimento da linguagem oral pelo surdo como prioridade” (2009, p.12). Nesse sentido, a autora não explora as concepções filosóficas que fundamentam os métodos orais, relegando-os a aspectos predominantemente instrumentais. Em nosso entendimento, os métodos pedagógicos são construídos a partir dos referenciais conceituais que fundamentam o modelo de educação, seja no âmbito da educação geral, seja no da educação especial.



plano das ideias, como nos faz ver Fernandes (2014): “Aqui a disciplina era rígida. E a dona Ana era muito rígida ao dar a matéria e não podíamos fazer muitas perguntas diferentes. Tinha que ser aquilo...”.

Deste modo, os comportamentos regulados pelo controle social, pela disciplina e pela inculcação dogmática podem mobilizar um conjunto de interações constituído pela organização, que pode se converter como uma atividade estratégica e como produto constante, consubstanciando o programa institucional.

De acordo com Dubet (2006), podemos entender que esse disciplinamento dos normalistas não era imputado tão somente por um controle social e por uma inculcação cultural, visto que o programa institucional não se limita ao incremento destas duas dimensões.

A retórica, em determinadas situações, se convertia em estratégia mais eficaz para a aceitação e adesão dos princípios e normas que embasavam o ensino de base oralista. Este entendimento é o que justifica Dona Ana levar para a apreciação dos normalistas alunos surdos que oralizavam, exemplificando, desta forma, o discurso pedagógico: “A dona Ana e a dona Odete sempre levavam alunos oralizados para nossas aulas para mostrar que eles podiam falar. Nós cantávamos o hino do surdo brasileiro que dizia que eles podiam falar” (FERNANDES, 2014).

Estas estratégias acabaram por levar os futuros professores à interiorização da noção de justiça para com os deficientes, no sentido de estarem convencidos de que o oferecimento de um ensino de qualidade e *moderno* para estes discentes deveria, obrigatoriamente, ser de cunho oralista.

Portanto, a programação curricular do Curso Normal do INSM foi gestada e apropriada dentro da lógica do discurso *patologizante* e classificatório da educação especial, que acabou por consubstanciar o programa institucional por meio da socialização e interação dos agentes escolares.

Para Dubet (2006), o programa institucional

Não designa um tipo de organização nem um tipo de cultura, senão um modelo de socialização ou, para ser mais preciso, um tipo de relação com o outro, que o professor primário, o sacerdote ou o médico poderiam colocar em prática com seus alunos, fiéis ou seus pacientes. Esse programa institucional forma parte de uma concepção geral da socialização e apresenta características suficientemente estáveis para que se possa construir o tipo ideal além das histórias específicas da escola ou do hospital (DUBET, 2006, p. 22, tradução nossa).

Ainda para o autor, o trabalho sobre os outros mobiliza um conjunto de atividades

profissionais que participam da socialização dos sujeitos e se desenvolve a partir da mediação entre os valores universais (a sociedade) e os particulares (os indivíduos inseridos em um contexto institucional), propiciando uma socialização que tenda a “inculcar normas que configuram o indivíduo e simultaneamente o tornam livres” (DUBET, 2006, p. 22, tradução nossa).

Partindo-se deste entendimento, podemos elucubrar que as relações que são travadas em ocasião da formação profissional do professor, seguido do exercício da docência, na socialização deste com os alunos, e com os seus pares profissionais, consolidam o programa institucional da escola, que é disseminado sob a forma de saberes, ideias e crenças, gestados a partir dos princípios conceituais abraçados pela instituição escolar, mas também influenciado por concepções de educação que foram constituídas fora do circuito nacional, dando a ver a difusão cultural no âmbito da educação, que será objeto de estudo do último capítulo.

Assumindo-se esta perspectiva, quando os professores da instituição escolar se socializam profissionalmente (e também pessoalmente) com a nova geração de professores que passa a compor o quadro docente, esta, ainda que venha com as representações próprias de seu tempo, a partir da interação com os pares mais experientes, professores “mais antigos” da instituição que executam seu ofício de uma forma mais pragmática e imediatista, acabam por se apropriar, em alguma medida, da tradição pedagógica que o programa institucional consolidou, o fazendo em comunhão com seu sistema de crenças e princípios contemporâneos.

Ao longo das sucessivas interações e socializações, o perfil do professor ideal de deficientes auditivos foi sendo construído: um docente que colocava em prática os pressupostos dos cursos de habilitação em deficiência auditiva, ricos no estudo do desenvolvimento psicológico da criança normal, para entender os desvios comportamentais dos deficientes; da psicométrica, que instrumentalizava o professor para classificar, diagnosticar o tipo e grau da surdez e traçar o encaminhamento metodológico para o atendimento do aluno, através da aplicação de técnicas específicas que o levassem a oralizar, e tendo na experiência docente e na sua vocação para o magistério especial as componentes ideais para o exercício de seu ofício.

Cumpria, desta maneira, “fabricar” os futuros docentes em uma atividade profissional organizada, sustentando e disseminando a crença de que somente com o ensino da língua oral oficial de seu país se processaria, a contento, o desenvolvimento emocional e sócio-cognitivo do aluno surdo, bem como sua integração social.

Assim, as práticas pedagógicas realizadas no ensino de surdos eram alicerçadas nas concepções que fundamentaram a educação dos *anormais* e com o entendimento de que a surde-mudez<sup>54</sup> era uma deficiência, uma enfermidade, e que os seus portadores precisavam ser “curados” também na esfera educacional.

Na seção seguinte, vislumbraremos as impressões e reflexões dos *duros de ouvido*<sup>55</sup>, procurando entender de que maneira incorporaram os saberes, princípios, valores e crenças que foram compartilhados pelos seus professores, principalmente, e que sedimentaram os programas institucionais, abalizados pelo paradigma oralista, nos dando pistas para avaliarmos a extensão do “trabalho sobre o outro”.

## **2.2 O oralismo, nas décadas de 1950-1960, na perspectiva do “surdo- falante”**

Em minha dissertação de mestrado (FREITAS, 2012), como mencionei linhas atrás, tentei compreender, em uma perspectiva sócio-histórica, como se deu o processo de implantação do modelo bilíngue no INES e dentre as entrevistas que realizei com ex-alunos da instituição referida estes apontaram, de uma maneira geral, que nutriam lembranças muito desfavoráveis, até traumáticas, a respeito do modelo oralista de ensino ao qual foram submetidos entre as décadas de 1970 e 1980.

Na presente tese, apresentamos um contraponto a essas visões na medida em que trouxemos à análise os depoimentos de um surdo profundo chamado Jorge Sérgio L. Guimarães que, na década de 1960, se auto-proclamava “o porta-voz da causa surda brasileira” e participava da Associação Alvorada, uma associação com fins recreativos, localizado no bairro de Botafogo, um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, que tinha como associados os “surdos-falantes”, ou seja, pessoas surdas que através de uma educação centrada no treinamento sistemático e prolongado da fala, articulação e leitura labial conseguiam oralizar à semelhança dos ouvintes.

Pelos propósitos dessa associação, os surdos que se comunicavam por linguagem gestual não poderiam ser associados, visto que a *mímica* era terminantemente proibida na

---

<sup>54</sup>La sordomudez no debe atribuirse a dos enfermedades orgánicas distintas, sordera y mudez. Los órganos y funciones del aparato vocal del sordomudo son, generalmente, normales. La sordomudez propiamente dicha es consecuencia de la sordera total e muy acentuada, de nacimiento o producida muy temprano, que, imposibilitando em absoluto la audición del lenguaje oral o impidiendo la comprensión de una relación racional, por médio del oído, em las expresiones orales, produce la mudez absoluta. (...) los sordos tardios son los verdaderos privados de oído. Los mudos se hallan imposibilitados de hablar a causa de obstáculos motores o sensoriales (...) (SARTO, 1936, p. 2.958).

<sup>55</sup>Até a década de 1960 era usual utilizar esta expressão para nomear o surdo com perda auditiva profunda.

socialização destes sujeitos. Essa imposição nos parece fazer parte de um sistema de crenças fundado nas instituições escolares. Lembramos que a coibição da língua gestual nas interações em sala de aula e no processo instrucional dos alunos surdos era um elemento central no programa institucional do INSM, como tivemos a oportunidade de inferir através da análise das fontes.

Guimarães (1961) condensou em um livro uma série de quarenta artigos que escreveu para a coluna “Nós, os surdos” publicados no semanário “Shopping News do Rio” e no “Jornal das Moças”, sendo somente um artigo, intitulado “Viva o progresso!”, publicado no jornal “O Globo”.

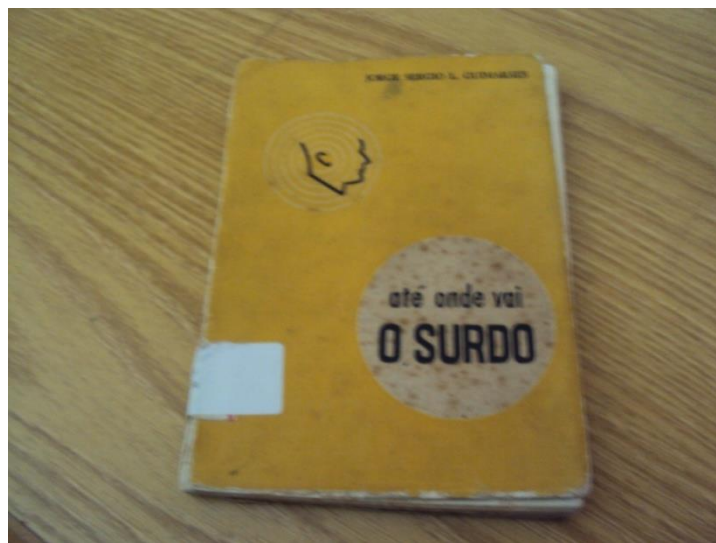


Figura 7: Livro de autoria de Jorge Sérgio L. Guimarães (com surdez profunda), 1961. Edição esgotada. Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Os textos de Guimarães, grosso modo, tinham por finalidade divulgar exemplos de pessoas surdas que através da fala e da instrução eram bem sucedidas em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, e divulgar os serviços e pesquisas voltados para o público surdo, tendo sempre como referência o ensino de base oralista.

O esforço constante para conseguir oralizar e a resignação em aceitar a surdez como “defeito físico” eram reforçados em vários trechos dos artigos:

A princípio, revoltava-me a ideia de aprender a falar e ler os lábios, pelo fato de não ter o menor resíduo de audição. Julgava absurda tal tentativa. Com esperança e paciência, minha mãe me estimulava, fazendo-me compreender que, para triunfar, era uma questão de tempo e de treino (GUIMARÃES, 1961, p. 46).

O lugar de onde Guimarães fala pode ser desvendado ao longo da leitura de seus textos: oriundo da classe média teve sua formação acadêmica feita por uma preceptora “que não era especializada no ensino de surdos, mas deu-lhe toda a base de sua instrução”,

associada ao estímulo da família, na figura da mãe. Também estudou no Colégio Católico Santa Teresinha, em São Paulo, instituição privada de ensino, de cunho religioso, e teve os processos da articulação e da fala desenvolvidos em uma escola também particular, Hellen Keller, localizada no bairro de Copacabana, na zona sul do Rio de Janeiro. O diretor e professor desta última escola, Geraldo Cavalcante Albuquerque, também fazia parte do quadro de professores permanentes do INES.

Assim, a partir do processo de socialização desenvolvido com seus professores, Guimarães foi construindo seu sistema de crenças em relação à surdez e ao ensino “moderno” que deveria receber, que rejeitava a língua de sinais como língua interacional e de instrução, considerada obsoleta na educação de surdos:

O alfabeto manual, invenção do Abade de L’Epée representa o alfabeto comum em que cada letra é demonstrada por uma diferente posição dos dedos; não traz vantagens por ser prolongado e exaustivo, como também causa embaraços para ouvintes que não entendem o menor sinal. Hoje em dia, não se ensina mais o alfabeto manual, nem a mímica convencional dos surdos, mas sim a fala natural e a leitura dos lábios (GUIMARÃES, 1961, p. 22).

Além dessa base oralista, Guimarães recebeu uma educação baseada em preceitos morais e religiosos e que preconizava a integração ao mundo dos ouvintes através da aprendizagem da língua oral, sendo esta aprendida com o professor Geraldo Cavalcante Albuquerque, que ensinava a “falar e ler nos lábios, de acordo com a moderna pedagogia” (*Idem*, p. 30).

Os métodos orais nas décadas de 1950/1960 representavam a vanguarda do ensino e eram defendidos por instituições como a Bureau Volta, em Washington, que se dedicava a difundir tal metodologia de ensino, sendo uma importante referência no ensino para surdos em nível internacional. Também eram aplicados os métodos orais em clínicas particulares, como a John Tracy, localizada em Los Angeles, Califórnia, fundada em 1942, que além de oferecer um rigoroso programa de reabilitação oral para os deficientes auditivos, ainda oferecia curso de formação de professores.

Todas as informações a respeito dessas e de outras entidades e serviços que utilizavam métodos orais para a reabilitação dos surdos eram divulgadas nos artigos de autoria de Guimarães, que fazia um contínuo esforço para demonstrar que o surdo, através da vertente oralista de ensino, poderia ter os mesmos percursos acadêmicos e profissionais dos ouvintes.

Vale lembrar que o professor Geraldo Cavalcante Albuquerque, diretor e professor na “escola-clínica” que Guimarães frequentava, e que também fazia parte do quadro de docentes

do INES, apresentava as mesmas concepções de educação nas duas instituições, obviamente, revelando uma característica muito interessante: a educação ministrada a sujeitos surdos de diferentes origens sociais seguia os mesmos pressupostos, o que acabava por evidenciar o caráter democrático desse ensino nas décadas de 1950/1960.

Guimarães também nos aponta que a principal entidade representativa desses sujeitos, a Federação Mundial de Surdos, com sede em Via Val Trompia, Roma, também defendia, à época, uma educação para os surdos com base nos métodos orais:

Esta [Federação Mundial de Surdos] tinha a preocupação de promover junto à Assembléia das Nações Unidas, a readaptação dos surdos em todos os setores, elevando-os às condições de pessoas normais e livres, com a apresentação de vários programas organizados, inspirados pela “Declaração dos Direitos Humanos”. (...) Habitualmente a Federação fornece dados importantes às organizações de caráter internacional como UNESCO, OMS e OIT, que têm recomendado que seja apoiada e divulgada uma campanha gigantesca do método oral, através do qual o surdo pode falar, sob a orientação de um professor de longo tirocínio (GUIMARÃES, 1961, p. 91).

Mas ainda que o autor anunciasse exaustivamente a qualidade das raras escolas e clínicas particulares que existiam a essa altura no Brasil, cujos professores, em sua maioria, também faziam parte do corpo docente do INES (como Saul Borges, Léa Carneiro, Geraldo Cavalcante Albuquerque, Regina Krivchein, entre outros) nenhuma palavra era destinada em defesa desta instituição, que também ministrava um ensino de base oralista.

Podemos interpretar essa “falta de crédito” pelo INES não em termos de uma deficiência na qualidade de seu corpo docente, como vimos, mas, em duas outras direções. A primeira seria sustentada pela origem socioeconômica dos alunos que frequentavam o Instituto, pertencentes às camadas desfavorecidas da sociedade, o que poderia revelar o caráter elitista da percepção de Guimarães. A outra explicação, a mais plausível para nós, seria a de que Guimarães utilizava seus textos a serviço dos interesses da educação privada. Pelo excerto abaixo podemos verificar essa posição analisando o apelo que Guimarães fez ao futuro presidente da República, Juscelino Kubitschek:

Acredito que haveria contentamento geral se o futuro presidente se interessasse pela nossa causa, dando todo o apôio aos necessitados, concedendo verbas especiais para aquelas instituições de caráter particular que lutam com dificuldades financeiras, e distribuindo bolsas de estudo aos pais de crianças deficientes da audição e da fala, a fim de que estes possam escolher para elas o estabelecimento de ensino, em adiantado nível pedagógico (GUIMARÃES, 1961, p. 108).

O anseio de Guimarães em equiparar a educação de surdos no Brasil aos modelos de ensino norte-americano, na figura do Gallaudet College, em Washington, e das Escolas

Warnersborg, Vaxjo e Uppland, na Suécia, não passava, ao que nos parece, pelo ensino ministrado pela única instituição federal com esse fim.

Enquanto isso, Ana Rímoli, pró-ativa e dona de uma personalidade singular, seguia determinada com o projeto de consolidar o INES como um centro nacional de formação de professores, um polo irradiador de políticas públicas de educação de surdos, assunto que trataremos a seguir.

### 2.3 Afinal, quem era “Dona Ana”?



Figura 8: Foto de Ana Rímoli de Faria Dória, técnica educacional do MEC, diretora do INSM/INES e do Curso Normal e de Especialização (1951-1961). Acervo fotográfico do INES.

A construção histórica do corpo de especialistas que se ocupava da educação de surdos no Brasil se deu à medida que se complexificavam e se intelectualizavam as discussões teóricas em torno da cientificidade dos métodos de ensino para os deficientes auditivos. Neste sentido, muitos agentes educacionais do INES se envolveram na luta em favor de um ensino “moderno” para estes discentes, principalmente a partir da década de 1950. Uma parcela de professores e médicos, através de seus discursos tecidos na visão clínico-pedagógica da surdez, apresentou sistemáticas experiências pedagógicas e estudos científicos envolvendo a reabilitação dos deficientes auditivos, fundamentados na Psicologia e Psicometria, especialmente.

Para isso, trocaram experiências com profissionais diversos, nacionais e internacionais, na área da educação de surdos, divulgaram bibliografias mundialmente conhecidas, além de se dedicarem às traduções destas obras (assuntos que serão aprofundados no último capítulo dessa tese). Todas estas ações acabaram por criar um corpo de referências

para a educação de surdos seguindo uma doutrina dogmática, uma visão positivista da ciência alinhada à filosofia oralista.

Sirinelli (1996) afirma que a despeito da nomenclatura *intelectual* apresentar um caráter polissêmico e fluido, esta denominação não seria atribuída somente às grandes personalidades que tiveram uma trajetória de notoriedade no mundo com suas ideias. Para o autor, outros agentes poderiam também pertencer a esta categoria, visto que

(...) até a camada mais escondida, dos “despertadores”, que sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política (SIRINELLI, 1996, p. 246).

Ana Rímoli, a partir dessa acepção, foi descrita por nós como uma *intelectual* que se ocupou da educação geral e também do ensino dos deficientes auditivos, enquanto área da educação especial, amplificando o pensamento de autores que serviram de referências para a construção da prática pedagógica dos alunos dos cursos de formação/especialização, promovidos pelo INES, bem como de seus professores.

Por ter sido uma figura fundamental na projeção do Instituto como centro nacional de formação de professores especialistas no ensino de surdos, realizamos um breve percurso biográfico desta profissional, tomando o cuidado para não “monumentalizar” seus feitos, ações e representações a fim de evitar o risco de distorções, de erros e de falhas no ato complexo de lembrar sua história enquanto intelectual mediadora da cultura.

Giovanni Levi (1989) nos esclarece com maior propriedade os limites teórico-metodológicos que se impõem aos estudos biográficos:

(...) embora considerasse [considere] o papel da biografia, reconhecia [reconheço] sua ambiguidade, já que tanto podia [pode] se constituir em um instrumento de pesquisa histórica, como ser um meio de fugir dela. O desafio estaria em enfrentar um método cheio de armadilhas, especialmente perigoso para quem concebia a vida de um indivíduo como um modelo de racionalidade, que associava a uma personalidade coerente decisões sem incertezas e ações sem dúvida (LEVI, 1989, p. 22).

A aposta nos estudos biográficos, observando-se os seus limites, se faz por oferecer um aporte considerável para se reconstituir as trajetórias dos intelectuais medianos que ficaram pouco iluminados ou pouco esclarecidos a partir da consulta à fonte histórica, que em geral realça os feitos não os relacionando, contudo, aos meandros decisórios que permitiram suas margens de manobra.

Esse foi particularmente nosso desafio nesta seção, ou seja, entender o que movia ou



motivava as ações dos agentes enquadrados por nós como intelectuais, os tipos de interesses que defendiam, suas trajetórias acadêmicas e profissionais e as socializações que travaram em busca de seus objetivos. Assim, nos preocupamos menos com as ações e mais com as apropriações que os agentes fizeram delas.

Até hoje, nas memórias nostálgicas, saudosistas e míticas das pessoas que se relacionaram diretamente ou estiveram bem próximas de **Dona Ana**, como era tratada a diretora e professora do Curso Normal do INSM/INES, Ana Rímoli de Faria Dória, prevalece um discurso espontâneo que remete a ela vários adjetivos: *séria, inteligente, severa, boníssima, vaidosa, poliglota, dogmática, visionária, controladora, competente, oportunista...*

Para Griner (2014), Dona Ana era extremamente dogmática em suas convicções, principalmente quando desempenhava a função de professora da disciplina Didática Especial para os Surdos: “A Dona Ana dava aulas para a gente com os braços cruzados, para mostrar que devíamos fazer assim com os alunos, para não fazer nenhum gesto”.

Monerat (2014) via no comportamento “pouco flexível” da diretora/professora uma defesa veemente pelos métodos orais no ensino do surdo, representando o seu esforço em proporcionar aos alunos pobres do Instituto a mesma educação que os alunos surdos das classes mais favorecidas da sociedade recebiam nos colégios particulares (católicos, na maioria das vezes) e nas raras escolas-clínicas.

Esta forma de proceder revelaria o comprometimento de Ana Rímoli com a educação pública e uma visão de escola como agente de mudança cultural, em consonância com a linha teórica do INEP/MEC<sup>56</sup>, que enxergava no acesso à educação para todos “uma forma de ultrapassar os privilégios de classe que dificultavam o acesso à escola para as classes menos favorecidas” (ABREU, 2008, p. 15).

Igualmente, para o professor catedrático Astério de Campos, Ana Rímoli estaria comprometida com o projeto de modernização da sociedade através da educação de toda a população, inclusive dos deficientes. A diretora e professora seria, em sua avaliação, a “maior autoridade na técnica educativa e aprimoramento do surdimutismo” (NAÇÃO BRASILEIRA, 1957, p. 24).

Para Fernandes (2014), Ana Rímoli “se valia de um discurso sobre a educação de

---

<sup>56</sup>O INEP, “órgão de pesquisa que tinha simultaneamente atribuições executivas” (MENDONÇA & XAVIER, 2008, p. 21), ligado ao MEC, e com a liderança de Anísio Teixeira entre os anos 1952-1964, tinha como principais preocupações a ampliação do número de escolas públicas primárias para o atendimento das camadas mais desfavorecidas da população como também o oferecimento de uma educação básica de qualidade. Neste sentido, o compromisso nacional com a formação de professores primários assumiu a prioridade deste órgão: “a ação política dos intelectuais permitiu o início da alfabetização em massa, com a abertura de grande número de escolas primárias, profissionais, normais, e de cursos noturnos para adultos” (ABREU, 2008, p. 17).

surdos que foi apropriado somente no plano teórico”, fruto de constante leitura de literatura especializada, principalmente inglesa e americana, que servia, sobretudo, para dissimular a prática pedagógica inexistente com os discentes surdos.

Ademais, na visão de Couto-Lenzi (2014), Dona Ana demonstrava uma falta de tolerância para com opiniões ou posicionamentos que revelassem um contraponto ao seu pensamento. Relatou em seu depoimento que a contratação da especialista no método oral puro, a professora uruguaia Ângela de Brienza, “uma mulher sábia e professora de surdos há 32 anos”, apesar de revelar um empenho por parte do INES/MEC em promover a renovação metodológica no ensino dos surdos, acabou causando certa tensão ao ambiente institucional, principalmente por esta professora ser dona de uma experiência que Ana Rímoli, por sua vez, não possuía no ensino de surdos, a despeito da sua apropriação teórica no campo:

Ela [Ângela de Brienza] veio contratada pelo MEC e morou no Instituto, não dava só a teoria. Na prática com crianças surdas ela era excelente. Não havia criança surda que não conseguisse fazer o que ela ensinava: emitiam fonemas, soltavam a voz, falavam... E fui me aprofundando nesse estudo cada vez mais. No entanto, em um dado momento, houve uma desavença entre essa professora e a dona Ana que acabou por rescindir o contrato da prof. Ângela. Então, dona Ana passou a traduzir uma série de livros americanos, estudou a metodologia de Teobaldo Miranda Santos e resolveu fazer um método para o ensino de surdos que todas as professoras que tinham acabado o Curso Normal, e já estavam trabalhando no INES, teriam que aplicar com seus alunos. Eu não quis fazer isso, já que o método que aplicava, o da dona Brienza, estava dando certo com meus alunos... (COUTO-LENZI, 2014).

Para esta professora, o domínio da teoria não fazia de Dona Ana uma *expert* no ensino do deficiente auditivo, porque lhe faltava o primordial, ou seja, a prática no ensino com o surdo, que só a experiência de anos poderia proporcionar. Prática esta que Ângela de Brienza possuía, o que possibilitava que seu discurso pedagógico fosse, de fato, legitimado por grande parte das normalistas e professores do INSM/INES:

Ela [Ana Rímoli] queria que todos os professores dessem aula com o método que ela criou. Eu me recusei. Estava obtendo bons resultados com o método que a dona Ângela ensinou e não queria mudar. Aí aconteceram desavenças: havia um grupo que dava aula pelo método dela, outro grupo dava aula pelo método da dona Brienza e tinha o grupo que dava aula pelo método da dona Brienza, mas “fingia” que dava aula pelo método da dona Ana... (LENZI-COUTO, 2014).

De acordo com a análise que fizemos do *curriculum vitae*<sup>57</sup> de Ana Rímoli, a mesma

---

<sup>57</sup>O *curriculum vitae* de Ana Rímoli está anexado à sua ficha funcional e encontra-se datilografado, incluindo apontamentos a lápis que nos parecem terem sido feitos pela própria autora, dada à riqueza das informações relatadas. Este documento se encontra no Acervo Histórico do INES. No Acervo Histórico da Escola Normal da

não apresentou inserção na área da educação especial, indo ao encontro do que apontaram as entrevistas. Sua inserção na área da surdez se deu a partir do momento que assumiu a direção do INSM e começou a se apropriar, no plano teórico, da literatura relacionada ao ensino dos deficientes auditivos, como passaremos a tratar na sequência.

Nascida em 07 de outubro de 1912, na cidade de Mococa, São Paulo, Ana Rímoli, de ascendência italiana, egressa da classe média paulistana, concluiu o curso de formação de professores primários, em 1932, na Escola Normal da Praça da República, São Paulo. Nessa escola formaram-se muitos intelectuais, tendo seu corpo docente composto por professores que defendiam os pressupostos da Escola Nova, desde a década de 1920, acreditando que o ensino deveria ser firmado sobre novas bases, em que o aluno assumiria um protagonismo no cenário pedagógico nunca antes vivenciado, em comparação à educação tradicional. Os autores que inspiravam esse novo modelo educacional eram Decroly e John Dewey.

Desta forma, São Paulo estava na vanguarda dos movimentos em prol de uma educação mais moderna, que servisse aos ideais da República. Neste sentido, escolarização e nacionalismo, nesse período histórico, formavam um binômio que deveria ser a base da educação.

De certa forma, o começo de tudo foi São Paulo, estado que realizou com maior sucesso a reforma da educação no método intuitivo e se constituiu, desde a década de 1890, num exemplo para todo o país. Para São Paulo se realizavam viagens de estudo; de lá vinham as orientações mais completas e também os técnicos, que eram emprestados para implantar mudanças em redes de escolas públicas primárias. Foi lá que, em 1920, o então diretor-geral de Instrução Pública, Sampaio Dória, propôs mais uma reforma de educação primária (GOMES, 2002, p. 409).

Foi nesse contexto de fermentação intelectual e ideológica, de luta em prol do nacionalismo, pelo fim do analfabetismo das camadas populares e com o entendimento de que a educação seria um instrumento estratégico de reconstrução da nação que Ana Rímoli trilhou sua trajetória acadêmica, tendo seu exercício profissional sido pautado por esses princípios e crenças.

Em 1933, Ana Rímoli concluiu o Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico no Instituto

---

Praça da República, que se encontra, desde 2000, sob a guarda da Fundação para o Desenvolvimento da Educação- FDE- da Secretaria de Estado de São Paulo, sob a coordenação do Núcleo de Referência em Memória da Educação, na Escola Estadual Caetano de Campos, encontramos o diploma de conclusão do curso normal de Ana Rímoli, seu histórico escolar e as ementas das disciplinas cursadas. Não encontramos documentos relativos ao curso de aperfeiçoamento pedagógico, do Instituto Caetano de Campos, e sobre o curso de formação de professores primários, da Escola de Professores do IE/USP, cursados e concluídos por Ana Rímoli. Uma busca a este respeito também foi realizada no Arquivo Público do Estado de São Paulo que, no entanto, resultou infrutífera.

Caetano de Campos<sup>58</sup>, em São Paulo, onde também complementou os estudos<sup>59</sup>. Em seguida, foi designada para exercer os cargos de diretora adjunta/substituta/interina de vários Grupos Escolares, na cidade de São Paulo, com o fito de reestruturar a gerência do ensino ministrado por estas instituições escolares.

Em 1934, concluiu o Curso de Formação de Professores Primários na Escola de Professores do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP)<sup>60</sup>, formando-se na primeira turma deste curso, onde se institucionalizou a primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundários, projeto enraizado no debate intelectual ocorrido especialmente nos anos de 1920 (EVANGELISTA, 2001).

Logo após a sua conclusão, Ana Rímoli assumiu o interesse acadêmico e profissional pela área da Psicologia<sup>61</sup>, sobretudo, que se constituiu em uma disciplina de destaque no currículo do curso que realizou, ao lado da Sociologia e Filosofia.

Ainda que o curso superior em que se diplomou esta professora pudesse representar a incorporação do ideário dos *pioneiros da educação*<sup>62</sup>, tendo na figura de Fernando de

---

<sup>58</sup>Em fevereiro de 1931 um decreto estadual transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico, com a denominação de Instituto de Educação Caetano de Campos. Nesta ocasião foi criado o Curso de Aperfeiçoamento na Escola de Professores visando à preparação técnica de inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores de curso normal (TANURI, 2000). Segundo Fétizon (1982), o Curso de Aperfeiçoamento, um curso posterior ao Curso Normal, oferecia quatro cadeiras de caráter exclusivamente pedagógico, “assemelhando-se, assim, à proposta de criação da Faculdade de Educação, apresentada por Sampaio Dória, na reforma de Instrução Paulista de 1920 (p. 10).

<sup>59</sup>Nos termos do art. 650, parágrafo único do decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933.

<sup>60</sup>Para Tanuri (2000, p. 73) “à semelhança de seu congênere do Distrito Federal, o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção. Em 1939 surgiu o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos da educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais (*Idem*, p.74)”.

<sup>61</sup>Ana Rímoli, em 20 de abril de 1936, foi comissionada junto ao Laboratório de Psicologia Aplicada do Instituto de Educação Caetano de Campos como 3ª assistente substituta; em 1938, participou como conferencista do 1º Congresso Paulista de Psychologia, Neurologia, Psychiatria, Endocrinologia, Identificação, Medicina Legal e Criminologia, realizado na capital de São Paulo, onde apresentou a tese “Psicologia do desenho infantil” e, em 1939, foi eleita para o cargo de secretária na Sociedade de Psicologia de São Paulo, além de ter desempenhado a função de secretária particular do catedrático de Psicologia Educacional, professor Noemy da Silveira Rudolfer, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (DÓRIA, FICHA FUNCIONAL, 1951-1961).

<sup>62</sup>Para Xavier (1999, p. 45), o grupo dos pioneiros da educação “foi responsável por um conjunto de formulações, críticas e propostas de organização relativas ao ensino público brasileiro que constituem um ponto de partida fundamental para entender-se o processo de formação de um aparato legal para a educação”. Neste sentido, a sociedade brasileira só poderia postular uma verdadeira modernização se o Estado investisse com vigor na renovação educacional e “para tanto era necessário trazer os parâmetros da racionalidade científica para orientar as práticas educacionais” (*Idem*, p. 46).

Azevedo<sup>63</sup> seu idealizador, na cidade de São Paulo, também foi considerado por muitos acadêmicos um curso superior de “segundo escalão, com uma incorporação *sui generis* pela USP” (BRZEZINSKI, 1999, p. 87) devido à formação de cunho técnico-profissional mostrar-se preponderante à científica.

A despeito da polêmica que cercava o curso, a cerimônia de diplomação foi largamente noticiada pelos principais jornais de São Paulo. O Correio Paulistano<sup>64</sup> divulgou a lista das professoras formadas na primeira turma da Escola de Professores da Universidade de São Paulo, onde consta o nome de Ana Rímoli como diplomada, fazendo uma breve descrição do curso, enfatizando seu status de curso superior:

A Escola de Professores da Universidade de São Paulo é um estabelecimento de ensino superior que tem por finalidade aperfeiçoar e dispensar ensinamentos técnicos às professoras já formadas pelas Escolas Normais do Estado. São mais dois anos de estudos de aperfeiçoamento e as matrículas são solucionadas por concurso de notas entre as candidatas. Na Escola de Professores, que é um curso superior, as alunas desenvolvem e aperfeiçoam seus conhecimentos de philosophia, pedagogia, sociologia e de muitas outras matérias indispensáveis a todos que se dedicam ao magistério (CORREIO PAULISTANO, 1934, p. 3).

Não obstante o prestígio de o curso ser subestimado, principalmente por interesses políticos<sup>65</sup>, foi graças à sua conclusão que Ana Rímoli reuniu o título que seria o pré-requisito para se candidatar ao concurso do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1939, “o primeiro e único concurso de títulos e provas para constituir o núcleo da carreira de técnicos da educação recém-criada” (MENDONÇA & XAVIER, 2008, p. 24), em que foi classificada em segundo lugar (com uma diferença de 0,1 décimo em relação ao primeiro colocado), tendo apresentado à banca avaliadora a monografia intitulada: “A competição individual e o rendimento em cálculo rápido, na escola primária: pesquisa em educação”<sup>66</sup>

Durante a década de 1940, a técnica de educação exerceu atividades na Divisão de Seleção do Departamento Administrativo do Serviço Público; na Divisão do Ensino Superior, na inspetoria federal, procedendo à verificação das condições de funcionamento, para efeitos

---

<sup>63</sup>Fernando de Azevedo a essa época era diretor do Instituto de Educação Caetano de Campos e lente da disciplina Sociologia da Escola de Professores, que foi um projeto possível graças à reforma educacional que este professor implementou no estado de São Paulo (EVANGELISTA, 2001).

<sup>64</sup>Jornal Correio Paulistano, 25 de novembro de 1934. Fonte: [www.bndigital.bn.br](http://www.bndigital.bn.br). Acesso em maio de 2014.

<sup>65</sup>Para Evangelista (2001), apesar da Escola de Professores ter sido uma resposta à demanda pela profissionalização docente e uma referência para outras iniciativas neste sentido, se constituindo na primeira experiência brasileira de formação de professores em nível universitário, o Instituto Pedagógico do IE/USP foi encerrado em 1938 “por forças políticas ligadas ao estado intervencionista de Ademar de Barros e à Igreja Católica” (p. 258).

<sup>66</sup>Cf ficha funcional de Ana Rímoli de Faria Dória obtida no Acervo Histórico do INES.

de reconhecimento, de inúmeros cursos<sup>67</sup>. Também ministrou disciplinas nos cursos promovidos pelo INEP<sup>68</sup> para a qualificação dos professores primários, além de ser designada para exercício no gabinete do ministro da Educação e Saúde<sup>69</sup>, na diretoria do Departamento de Pesquisas do Instituto de Pesquisas e Formação Social<sup>70</sup> e na coordenação da Congregação de escolas e cursos<sup>71</sup>.

Em 1942, Ana Rímoli teve intenção em dar prosseguimento à sua trajetória acadêmica e acabou por se inscrever como aluna no primeiro ano do Curso de Filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil nas disciplinas História da Filosofia, Introdução à Filosofia, Psicologia Educacional e Lógica. Contudo, como pudemos verificar em sua ficha discente no acervo histórico do FNF/UB<sup>72</sup>, Ana Rímoli não concluiu o curso por frequência insuficiente que, julgamos, ter sido em decorrência dos inúmeros compromissos profissionais assumidos no MES.

Em 1946, realizou intercâmbio na Universidade de Columbia e, em 1950, foi designada para compor uma comissão<sup>73</sup> na qual atuou como interventora federal, a fim de investigar as razões pelas quais os alunos do INSM, durante a gestão do diretor Antonio Carlos de Mello Barreto (1947-1951), estavam se envolvendo em pequenas “rebeliões” que vinham chamando a atenção da mídia, sendo estas alvo de notícias, inclusive, de jornais de ampla circulação no Brasil como o “O Globo” (“Revoltam-se os surdos-mudos”, 6 de outubro, 1950). Os autores das matérias, também do Jornal do Brasil e Correio da Manhã, conjecturavam sobre motivações políticas estarem por trás dos comportamentos atípicos dos alunos, fazendo uma

---

<sup>67</sup>Ana Rímoli ficou encarregada de verificar as condições de funcionamento, para efeito de reconhecimento federal, dos cursos de Matemática, Física, História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento, São Paulo; da Escola de Belas Artes de São Paulo; dos cursos de Matemática e Física do Instituto Superior de Filosofia, Ciências e Letras *Sede Sapientiae*, em São Paulo; dos cursos de Filosofia, Matemática, Pedagogia, Geografia e História, Letras Néo Latinas, Letras Anglo-Germânicas e Ciências Políticas e Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas, estado de São Paulo; dos cursos de Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná e de São Bento (DÓRIA, FICHA FUNCIONAL, 1951-1961).

<sup>68</sup>Em 8/12/1949, Ana Rímoli foi designada para lecionar a cadeira “Pesquisa em Educação” do curso de Medidas Educacionais do INEP (Portaria nº 52 de 8 de dezembro de 1949) e a cadeira de “Princípios Elementares de Educação”, do curso de Administração e Organização de Serviços de Educação Primária do INEP (Portaria nº 52 de 8 de dezembro de 1949), entre outros.

<sup>69</sup>Portarias de nº 96, de 25 de outubro de 1949 e nº 96, de 8 de março de 1950.

<sup>70</sup>Portaria do Reitor do Instituto de Pesquisas e Formação Social do MES, nº 50, de 10 de maio de 1950.

<sup>71</sup>Portaria do Reitor do Instituto de Pesquisas e Formação Social do MES, nº 50, de 10 de junho de 1950.

<sup>72</sup>A ficha discente de Ana Rímoli de Faria Dória foi localizada no arquivo da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB) no acervo do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade-PROEDES, localizado na faculdade de Educação da UFRJ.

<sup>73</sup>Ana Rímoli foi designada para membro da Comissão de Inquérito para apuração dos incidentes ocorridos na noite de 5 de outubro de 1950, sua extensão, motivos e responsabilidade, na sede do INSM (Portaria Ministerial nº 402 de 9/10/1950) e para concluir os trabalhos de apuração através de relatório (Portaria Ministerial nº 476 de 12/12/1950).

clara alusão às atividades do Partido Comunista, dando destaque à afiliação do então diretor ao Partido Social Democrático do presidente Gaspar Dutra.

Estes fatos corroboraram para a nomeação<sup>74</sup> pelo Ministério da Educação e Saúde - MES, no ano seguinte, de Ana Rímoli para o cargo de Diretora Geral do INSM, permanecendo na função até 1961, e tendo o Professor Tarso Coimbra<sup>75</sup>, assistente técnico do MES, assumido a vice-direção do Instituto por conta da solicitação de Ana Rímoli ao ministro da Educação, Clóvis Salgado, dias depois de assumir o cargo.

Mas antes mesmo de assumir a direção, Ana Rímoli empreendeu uma breve investigação<sup>76</sup> a respeito da natureza das atividades técnico-pedagógicas implementadas pelos profissionais do INSM, o que a possibilitou se inteirar, minimamente, sobre a educação que era ministrada na instituição.

Em concomitância com a direção do INSM e do Curso Normal bem como da docência de três disciplinas neste último, Ana Rímoli ainda teve fôlego para organizar e dirigir dois cursos no Instituto de Pesquisas e Formação Social do MES: um sobre “Revisão de Conhecimentos e Práticas de Jardim de Infância”, para duzentos alunos, e outro sobre “Psicologia para mães”. A mesma época, também se envolveu com a orientação e direção do Jardim de Infância Tra-la-lá, do mesmo Instituto.

No período em que esteve à frente da direção do INSM teve oportunidade e condições políticas, proporcionadas pelo MES, para dar resposta institucional ao grave problema de falta de professores na instituição, principal deficiência que encontrou na instituição. Também olvidou esforços para modernizar o ensino de surdos, com o investimento do ministério na aquisição de equipamentos que traduziam as inovações da época em matéria de desmutização do surdo.

---

<sup>74</sup>Ana Rímoli foi nomeada em 23 de fevereiro de 1951 pelo Presidente da República, Getúlio Vargas, para cargo em comissão de Diretor do INSM, decreto publicado no Diário Oficial (D.O.) de 23 de fevereiro de 1951.

<sup>75</sup>Tarso Coimbra, conhecido no INSM/INES como capitão Tarso, era assistente técnico do MES, com o título de bacharel em Direito; exercendo também a profissão de jornalista. Entre os anos 1930 e 1940 assumiu a reitoria do Instituto de Pesquisas e Formação Social (que realizava cursos especializados de educação pré-primária, primária, secundária, superior e técnico-profissional); ministrou aulas no Curso de formação de professores de Educação Física, no Departamento Nacional de Educação, tendo também ministrado a disciplina “Ensino Emendativo” no Abrigo do Cristo Redentor. Em 1930, concluiu o Curso de Formação de Oficiais. Criou as Escolas de Instrução Militar do externato Santo Inácio e da Fundação Abrigo do Cristo Redentor; fez o curso de instrutor de Educação Física, em 1933, na Escola de Educação Física do Exército. Também foi professor de Sociologia nos Colégios Santo Inácio e São José. Em 1941, foi observador político do governo federal, no estado de São Paulo, e oficial de Gabinete do Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, de 1942 a 1945 (COIMBRA, FICHA FUNCIONAL, 1951-1961). Em 1951 foi nomeado vice-diretor do INSM e chefe de Seção de Preparação e Aperfeiçoamento de Pessoal do seu Curso Normal, além de ministrar as disciplinas Sociologia Educacional, Filosofia Educacional e Educação Física neste curso (Professor Especializado nível 16, matrícula nº 1.238.121, através da Portaria nº 10 de 13 de abril de 1953, publicada no D.O. de 24-06-1953).

<sup>76</sup>Através da Portaria Ministerial nº 342, de 26 de janeiro de 1951.

Com a criação e organização do Curso Normal e de Especialização no Ensino do Deficiente Auditivo, Ana Rímoli investiu na formação da didática especial dos privados da fala e audição. Para isto utilizou a máquina pública para a divulgação dos livros que traduziu e os de sua autoria, como o “Compêndio de Educação de Surdos” (1954); “Introdução à Didática da Fala” (1957), “Ensino Oro-Audio-Visual para os Deficientes da Audição” (1957) e “Manual de educação da criança surda” (1957), distribuindo-os ampla e gratuitamente para os alunos dos cursos e professores do INES, para escolas congêneres e para Institutos de surdos internacionais, como veremos com maior profundidade no capítulo 5.

Dona Ana teve acesso a publicações de organismos internacionais que colocaram o INSM a par das mais modernas metodologias utilizadas no ensino de surdos e a tradução destes materiais foi uma de suas grandes contribuições à formação de professores de deficientes auditivos. Seu contato com universidades americanas foi uma constante durante sua gestão.

Esse esforço da diretora/professora em inserir os alunos do Curso Normal do INES e dos Cursos de Especialização nas discussões que partiam do cenário mundial sobre a educação de surdos foi percebido por Griner (2014) como uma atividade que pouco a ajudou em sua formação, já que para a docente os livros traduzidos por Ana Rímoli “diziam a mesma coisa e os de sua autoria eram todos copiados desses autores”, o que consistia em uma estratégia que visava tão somente preencher a lacuna da sua falta de experiência docente na área da surdez.

Monerat (2014), diferentemente, via nessas traduções uma forma da diretora levar inovação a um ensino arcaico, praticado pelos “professores antigos” do curso que precisavam de novos referenciais. Assim, se referia à Ana Rímoli:

Ela era uma pessoa boníssima e muito capacitada. Traduzia todos os livros de Spencer Tracy<sup>77</sup>, que era um norte-americano que tinha um filho surdo, que fundou uma escola nos Estados Unidos e escrevia livros sobre os surdos e para os surdos. Dona Ana recebia esses livros ou encomendava, não sei mais... e ficava no gabinete horas a fio traduzindo esses textos. Ela sabia muito bem inglês! Depois que fazia as traduções, mandava encadernar e distribuía para os alunos dos cursos e também para os professores. Era um trabalho muito importante e que ninguém mais fazia (MONERAT, 2014).

Decerto, Ana Rímoli com estas ações desempenhou o papel de mediadora cultural na

---

<sup>77</sup>Na verdade, os livros eram de autoria de Louise Treadwell, esposa do famoso ator americano Spencer Tracy. O casal, em 1924, teve um filho, John Tracy, com surdez profunda. Em 1941 Louise Treadwell fundou a “John Tracy Clinic”, uma instituição particular, na cidade de Los Angeles, Califórnia, EUA, que atendia crianças e adolescentes surdos em seus aspectos clínicos e educacionais, na vertente oralista. Fonte: [www.jtc.org](http://www.jtc.org). Acesso em 2 de maio de 2016.



medida em que serviu de intérprete das ideias de autores de projeção internacional no esforço de compartilhar conhecimentos com os mais variados agentes educacionais, contribuindo, assim, para a propagação de práticas docentes na vertente oralista de educação.

Atribuímos, pois, à categoria de intelectuais não somente às grandes personalidades que tiveram ampla abrangência de suas obras, mas aos intérpretes das ideias de autores com grande visibilidade no cenário educacional, que acabaram por despertar muitos outros professores para os temas retratados, influenciando suas práticas e a articulação do ensino com a teoria.

Adotando-se esta acepção, outros professores do INSM/INES poderiam, igualmente, serem considerados amplificadores do pensamento de autores que se constituíam como referências no campo educacional e no da educação de surdos. Estes docentes utilizavam a *Revista de Ensino ao Surdo*<sup>78</sup> como veículo para divulgar suas ideias, experiências pedagógicas e pesquisas na área da deficiência auditiva.

Como as ações dos intelectuais se estendem, quase sempre, ao campo político, Ana Rímoli<sup>79</sup>, Milton Acácio de Araújo e Astério de Campos tiveram participações basilares no planejamento da reforma de ensino dos deficientes da audição junto ao Conselho Nacional de Ensino Emendativo<sup>80</sup>.

Outra iniciativa de Ana Rímoli que acabou por consolidar a vocação do INSM/INES como centro nacional de formação de professores e irradiador de políticas públicas na área da deficiência auditiva foi o engajamento do Instituto na Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)<sup>81</sup>, a partir de 1957, cujo slogan era “O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo”.

Esta campanha, tal como as demais promovidas pelo MEC, como a Campanha do Livro Didático e de Manuais de Ensino, funcionavam enquanto

---

<sup>78</sup>A *Revista de Ensino ao Surdo* foi uma publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos, criada por iniciativa de alguns professores do INSM/INES com a intenção de compartilhar conhecimentos a respeito da área da educação de surdos. O presidente do periódico era João Brasil Silvado e as secretárias, Léa Borges Carneiro e Nancy Teixeira de Godoy; o tesoureiro, Antônio Cavalcante de Albuquerque; a diretora de biblioteca e publicações, Regina Rondon Krivochein; o diretor de cursos e conferências, Felipe Carneiro, sendo o diretor dos interesses do magistério, Marijeso de Alencar Benevides. Foi publicada nas décadas de 1950-1960, sendo seus números encontrados no Acervo Histórico do INES.

<sup>79</sup>Ana Rímoli foi designada através da Portaria Ministerial nº 348, de 8 de novembro de 1955, processo nº 112.087/5, como membro da comissão de elaboração do anteprojeto de lei dispendo sobre o Ensino Emendativo.

<sup>80</sup>Foi de iniciativa do professor Milton Acácio de Araújo a elaboração do texto, sob forma de anteprojeto de lei, criando o Conselho Nacional de Ensino Emendativo (CNEE).

<sup>81</sup> A campanha referida foi aprovada pelo Decreto nº 42.728 de 3 de dezembro de 1957, sendo Ana Rímoli nomeada diretora da CESB.

estratégias de intervenção do órgão responsável pela organização do ensino em nível nacional, e expressam as preocupações dos educadores nucleados no MEC em adequar o sistema de ensino às expectativas de profissionalização do magistério e de renovação das práticas pedagógicas em curso (XAVIER, 2008, p. 129-130).

Desta forma, a CESB aspirou avárias frentes, tendo seus coordenadores, professores do INES, realizado o mapeamento do número de surdos em idade escolar em todo território nacional, apontado a demanda pela criação de classes especiais para surdos, cujos professores seriam orientados pelas assistências técnico-educativas realizadas pelo INES, um centro de formação de professores em nível federal.

A Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos (CNPS), idealizada por Ana Rímoli e professores colaboradores, foi uma das ações da CESB e procurou promover discussões teóricas e de cunho científico, abalizando os métodos de ensino oral para surdos.

Na qualidade de primeira conferencista, apresentando o trabalho “O problema da preparação do professor especializado e aspectos sócio-psico-pedagógicos”, Ana Rímoli reafirmou a centralidade “do ensinoda forma motora das palavras nos lábios, na face de quem fala” (DÓRIA, 1959), enumerando e descrevendo em detalhes os tipos de conhecimentos indispensáveis que deveriam fazer parte de um programa de excelência de formação de professores de surdos tributários, predominantemente, da área da linguagem.

Chama a atenção a diretora para a enturmação dos alunos, que deveria seguir vários critérios, além do grau de interesse, personalidade, atitudes, aptidões, nível de inteligência e condições emocionais dos surdos: grau de perda auditiva, condições de aprendizagem da fala, época em que ocorreu a surdez e sua etiologia, tipo de surdez, idade cronológica e ambiente social em que a criança é oriunda.

A educação especial, a esta altura, ofereceu um contributo no equacionamento de questões sobre o desenvolvimento humano, consolidando ciências como a Psicologia e a Psicometria que, no caso da primeira, se empenhava em entender o desenvolvimento comportamental dos alunos deficientes a partir da evolução *normal* das crianças e jovens, o que até então não era realizado por falta de estudos científicos. No caso da Psicometria, esta se ocupava cada vez mais em proporcionar a legitimidade científica por meio de diagnósticos que possibilitavam classificar os deficientes em múltiplas tipologias e graus de surdez.

Porém, mais importante do que estes conhecimentos, para Ana Rímoli, o professor de surdos deveria apresentar verdadeira vocação para o magistério especial que, segundo Dubet (2006), como vimos, se constitui em um dos pilares do programa institucional por proporcionar uma adesão do professor às tradições pedagógicas da instituição, fomentando

um nível de compromisso extremo com seu trabalho.

Com sua personalidade “forte”, Dona Ana imprimiu ao programa de formação de professores do INES a sua marca pessoal e profissional, além de emprestar a este seus atributos de *intelectual* da área, colaborando para que o Curso Normal do INSM fizesse parte de um amplo programa de formação de professores em nível federal, legitimando o Instituto como referência no ensino de surdos, sendo consolidado com os cursos de especialização mantidos pela instituição até a década de 1980, nosso próximo objeto de estudo.

Veremos que esses cursos de especialização, em que pese os novos contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, tal qual o Curso Normal retratado nos limites deste capítulo, terão como matriz conceitual a filosofia oralista, tendo na visão clínico-pedagógica da surdez/surdos, ditada pela educação especial, os alicerces para a construção da programação curricular, dando a ver elementos de continuidade na formação de professores de surdos oferecida pelo INES.

### CAPÍTULO 3

## OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DOS DEFICIENTES AUDITIVOS (1957-1972/1981-1985): A CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DO INES

*O que se espera da aprendizagem dos alunos também deverá ser esperado de um programa de formação dos próprios professores.*

José Carlos Libâneo (2004)

Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos do INES (1957-1972/1981-1985) deram continuidade à concepção clínico-pedagógica, forjada na vertente oralista, que balizou o Curso Normal (1951-1957) em termos filosófico-paradigmático, curricular e metodológico. Suas constituições, no entanto, foram vividas em dois momentos históricos que revelaram conjunturas políticas, sociais e culturais bem diferentes no Brasil.

No primeiro momento, ocorrido entre 1957 a 1972, parte do Curso de Especialização foi realizado durante o período da ditadura, iniciada com o golpe civil-militar de 1964. O modelo de formação didático-pedagógico foi predominante em relação ao modelo acadêmico (ou cultural-cognitivo, no termos de Saviani, 2009) e o ensino tecnicista, tributário da educação geral, incorporado à prática docente pela instrumentalização e racionalização do trabalho docente.

Após esse momento inicial, seguiu-se uma lacuna de oito anos em que os cursos de especialização não foram oferecidos pelo INES, coincidindo com a criação do primeiro órgão do Ministério da Educação e Cultura dedicado à educação especial no Brasil: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), instituído em 1974, no auge do período autoritário no Brasil.

O segundo momento, compreendido entre 1981-1985 foi realizado seguindo as diretrizes de ação preconizadas pelo CENESP/MEC e com o regime autoritário entrando em declínio com os movimentos populares pela redemocratização do país. A revitalização do Curso de Especialização foi encetada pela coordenadora do órgão, a professora Álpia Couto-Lenzi, formada na primeira turma do Curso Normal do INES, que teve na *integração* dos deficientes auditivos na rede regular de ensino um de seus maiores desafios.

Veremos que o programa institucional do INES ainda sobreviveria por mais alguns

anos, mesmo em meio a tantas mudanças no cenário brasileiro, dando a ver a sua força.

### **3.1 Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos (1957-1972) do INES: o Curso Normal como modelo de formação**

Entre os anos de 1957 a 1972<sup>82</sup>, o INES<sup>83</sup> ofereceu Cursos de Especialização no Ensino de Deficientes Auditivos (também denominados nos textos legislativos como Cursos de Aperfeiçoamento de Professores para Surdos) que seguiram os mesmos preceitos teórico-conceituais, práticos e organizacionais do Curso Normal, tendo ambos os cursos incorporado parte das orientações da Lei Orgânica do Ensino Normal.

Neste sentido, o Curso de Especialização do INES dirigido por Ana Rímoli, chefiado por Tarso Coimbra e sob a coordenação de Odete Rímoli se enquadrava no ramo da “didática especial do curso complementar primário”, conforme o capítulo III, Art. 10 da Lei Orgânica do Ensino Normal, 1946, tendo sido realizado em dois anos com um total de 1.120 horas de carga horária teórico-prática, incluindo-se o estágio realizado na própria instituição.

O corpo docente<sup>84</sup> dos cursos de especialização do INES ainda contou com alguns professores que ministraram aulas no Curso Normal, tais como: Astério de Campos (até 1959 ministrou as disciplinas Psicologia da Linguagem e Educação Comparada); Cândido Jucá Filho (até 1959 ministrou as disciplinas Fonética, Princípios e Práticas e Didática do Ritmo); Gabriel Skinner (até 1959 ministrou a disciplina Recreação e Jogos); Pedro Eziel Cylleno (até 1960 ministrou a disciplina Física do som); Maria Celeste Monerat (Desenho e Artes Aplicadas aos Surdos); Appolon Fânzeres (Aparelhagem e Eletrônica) e Margarida de Andrade (Psicologia Educacional e Metodologia do Ensino Primário).

Os outros professores foram: Iris Pinheiro (Assistência Social Aplicada ao Surdo); Norma Montedoro, Lydio Bandeira de Mello, Egydia Pieri, Maria Lucia Figueiredo Coimbra (Desenho e Artes Aplicadas aos Surdos); Geraldo Maia (Aparelhagem e Eletrônica); Elza Alvarenga de Tizzio (Música e Canto Orfeônico); Enid Calaza Sauer (Ginástica

---

<sup>82</sup>A regulamentação desses cursos consta da Portaria Ministerial nº 63, de 14 de maio de 1956, da Portaria nº 19-A, de 21 de março de 1957 e da Portaria nº 1 de 8 de janeiro de 1959.

<sup>83</sup>A partir deste recorte temporal passaremos a nomear a instituição com o nome com o qual hoje ela é conhecida: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), visto que a Lei nº 3198 de 6 de julho de 1957 alterou a denominação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Diário Oficial (D.O.) 8/7/1957, p. 17077.

<sup>84</sup>Encontramos os nomes dos professores dos Cursos de Especialização do INES nos diários de classe que consultamos no arquivo permanente do INES. Contudo, não conseguimos a relação de todo o corpo docente, visto que os diários de classe dos anos 1970, 1971 e 1972 não foram encontrados, não obstante o esforço dos arquivistas da instituição em realizar as buscas.

Coreográfica); Jayme Arazi Cahim (Higiene Geral); Jair Bivar Câmara (Patologia e Fisiologia dos Órgãos da Audição e da Fonação); Mariana Sehrejjer (Psicometria); Emanuel Pereira Filho (Fonética); Leopoldina Porto Parreira (Impostação da Voz) e Miguel Callite Junior (Psicologia Educacional).

Segundo Mazzotta (1993), os cursos de especialização de professores de excepcionais, estruturados no período de 1955 a 1972, se constituíram “como extensão do preparo básico de professores primários” (p. 109), sendo, desta forma, sua clientela composta exclusivamente por candidatos portadores de diploma de curso normal. Assim, a matrícula no curso de especialização do INES ficou condicionada à apresentação de “diploma de conclusão de segundo ciclo e prova de exercício do magistério por dois anos, no mínimo”, como rezava o Regulamento do Curso (1957).

Como relembra Griner (2014), ex-normalista do INSM e uma das professoras dos cursos de especialização, essa última exigência referida para a seleção dos candidatos não era de fato cumprida, acarretando reflexos negativos na sua qualidade pelo fato de permitir “ingressar qualquer um no curso de especialização de professores, principalmente depois de 1960, quando os militares traziam suas filhas para frequentar o curso”.

O aligeiramento do processo seletivo poderia ser devido à urgência em formar docentes especializados no ensino do deficiente auditivo, pois a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB), iniciada em 1957, só contava com o efetivo de professores do INES para cobrir todas as regiões do Brasil e era imperioso preparar “mais 4.500 professôres especializados a fim de atender os 80.000 surdos-mudos em todo o território nacional” (COIMBRA, 1960, p. 8), como afirmou o chefe do Curso Normal e dos Cursos de Especialização do INES, em discurso proferido na Primeira Conferência Nacional de Professores de Surdos (CNPS), em 1959, publicado na revista institucional “Fala”.

Mas ainda que o ingresso no curso não oferecesse dificuldades, não constando nem provas e nem entrevistas em seus processos seletivos, a grade curricular<sup>85</sup> era extensa, condensando as disciplinas que foram oferecidas no curso normal da instituição em dois anos:

**1º ano:** Psicologia da Linguagem; História da Educação dos deficientes da audição e da palavra; Didática do Ensino Primário elementar, complementar e supletivo dos deficientes da audição e da palavra: Treinamento da leitura e da fala; Ensino da fala; Treinamento auditivo; Acústica do som; Anatomia e fisiologia da audição e da fala; Sociologia Educacional; Fonética para os deficientes da audição e da palavra; Didática do desenho e Artes aplicadas;

---

<sup>85</sup>A grade curricular consta do Regulamento do Curso de Especialização de Professores para Surdos, 1957-1959. Portaria nº 19 de 21 de março de 1957.

Ginástica coreográfica, recreação e jogos; **2º ano:** Psicometria e demais mensurações; Princípios metodológicos da pesquisa; Prática de ensino elementar, complementar e supletivo dos deficientes da audição e da palavra; Desenho e Artes aplicadas aos deficientes da audição e da palavra; Patologia da audição e da fala; Audiologia, audiometria, aparelhagem e logopedia; Educação Comparada; Noções de direito aplicado aos deficientes da audição e da palavra; Ginástica coreográfica, recreação e jogos e canto orfeônico; Higiene auditiva (opcional) e Inglês (opcional).

A Portaria nº 05 de 12 de março de 1965 publicou as modificações na grade curricular do curso, com o enxugamento de disciplinas e com a redução da carga horária, que passou a exigir 128 h de estágio e 861 horas para a realização das disciplinas teórico-práticas, assim divididas: **1º ano:** Anatomia e Fisiologia do Aparelho Auditivo e Sistema Nervoso; Patologia do Aparelho Auditivo, Audiometria e Aparelhagem; Metodologia Especial-Logopedia; Prática de Ensino; Elementos de Fonética Aplicada e Impostação da Voz e Psicologia Evolutiva e da Criança Excepcional; **2º ano:** Noções de Psicometria; Noções de Psicologia da Linguagem; Atividades Artísticas: Arte Aplicada, Desenho, Recursos Audiovisuais-Escola de Arte; História da Educação do Surdo e Serviço Social aplicado às questões do surdo.

Tendo sido docente dos dois cursos mantidos pelo INES, o Normal e o de Especialização (até o ano de 1972), a professora Monerat (2014), avaliou que na formação dos futuros professores de surdos predominava uma programação curricular que enfatizava conhecimentos práticos e instrumentais, apresentando uma organização de disciplinas voltada para o preparo pedagógico-didático, intercalada com conhecimentos de cunho verbalístico e acadêmico, em menor escala, tendo na Psicologia Educacional seu esteio.

A percepção da professora se confirma ao analisarmos parte dos conteúdos das disciplinas do curso discriminado nos diários de classe de alguns docentes, encontrados no arquivo permanente do INES. Estes documentos foram entendidos por nós enquanto um produto dos sujeitos institucionais, dos professores, que traduzem “a materialidade de objetos culturais, na acepção da nova história cultural” (NUNES & CARVALHO, 2005. p. 41).

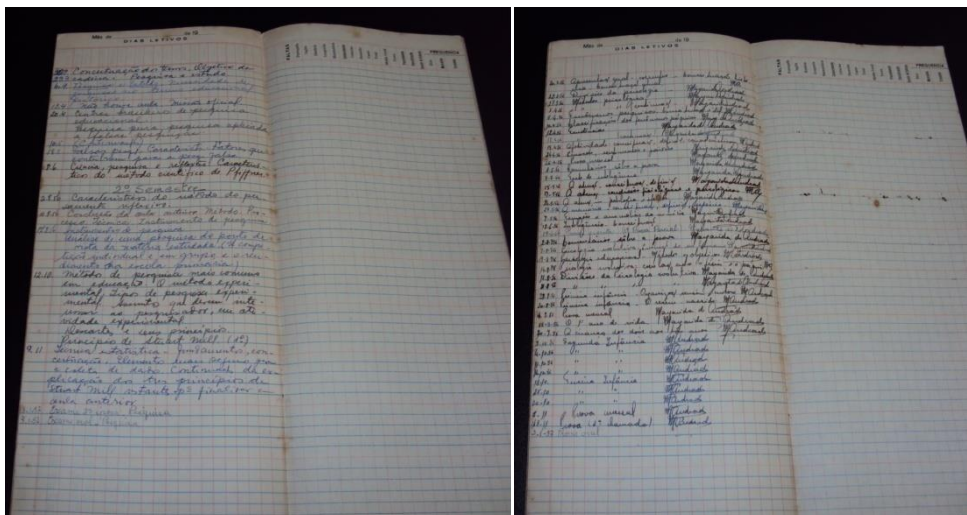


Figura 9: Diário de Classe, 1958. Profª Ana Rimoli, disciplina Princípios Metodológicos da Pesquisa Educacional;  
 Figura 10: Diário de Classe, 1959. Profª Margarida de Andrade, disciplina Psicologia Educacional.  
 Fonte: Arquivo Permanente do INES.

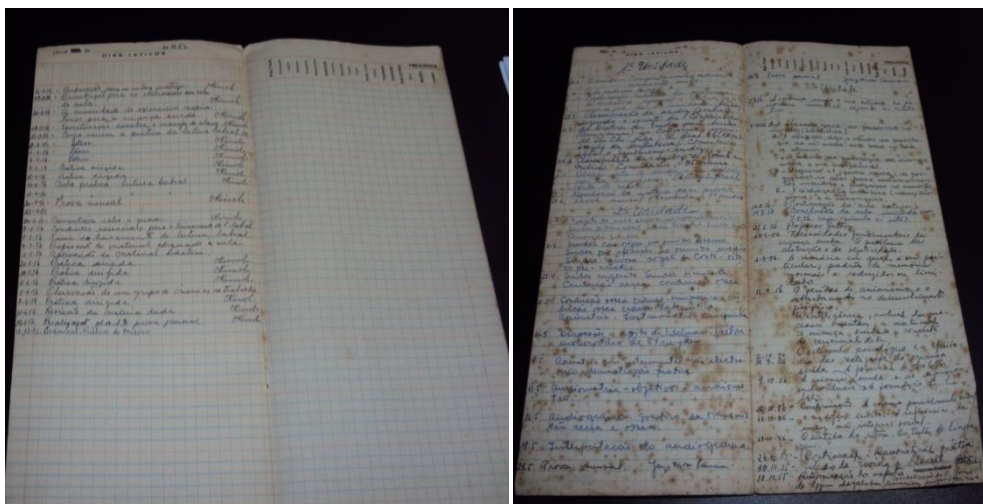


Figura 11: Diário de Classe, 1957. Profª Odete Rímoli, disciplina Didática do Ensino;  
 Figura 12: Diário de Classe, 1958. Profª Jair Bivar Câmara, disciplina Didática do Ensino Primário.  
 Fonte: Arquivo Permanente do INES.

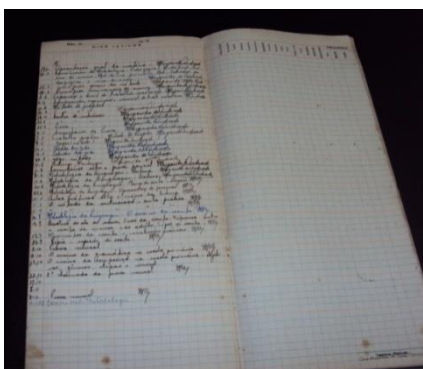


Figura 13: Diário de Classe, 1959. Profª Margarida de Andrade, disciplina Metodologia Especial- Logopedia.  
 Fonte: Arquivo Permanente do INES.



Sendo um documento oficial, os diários de classe continham observações a respeito das aulas, a frequência e os conceitos dos alunos, a assinatura dos professores e a discriminação das “matérias” trabalhadas durante o ano letivo, que foi o que nos interessou diretamente, ainda mais porque não conseguimos encontrar as ementas das disciplinas oferecidas. Contudo, entendemos que nem sempre estas últimas anotações correspondem ao vivenciado no cotidiano escolar, possuindo o professor margens de manobra que podem camuflar o cotidiano escolar, podendo existir também um currículo que oculta os conflitos e as tensões envolvidos na ação educacional, como Alves (2003) salientou.

Assim, percebemos que os conteúdos curriculares se ocupavam predominantemente de conhecimentos essenciais para o exercício da tarefa docente junto aos surdos, como os que versavam sobre a física do som, as suas qualidades como frequências e intensidades e seus decibéis na fala para a potencialização dos resíduos auditivos e treinamento auditivo dos alunos; de fonética, com a apresentação das técnicas para a instalação dos fonemas para o ensino da fala, da leitura labial, da articulação, bem como a compreensão de seus distúrbios; o estudo das aparelhagens, o manejo do diapasão e do audiômetro e a leitura e aplicação prática dos audiogramas; a psicometria, com a apresentação de testes psicológicos e linguísticos e o ensino da forma de se proceder suas mensurações; a apresentação de metodologias para o ensino da leitura e da escrita, das operações básicas de matemática, de cálculo e de geometria; dos conhecimentos sobre a psicologia educacional, das características da infância, dos métodos psicológicos, dos testes de inteligência, da constituição da atenção e da memória assim como seus distúrbios nos sujeitos surdos e sobre a didática especial para o ensino de surdos através de métodos orais e técnicas específicas.

As disciplinas ofereciam, assim, uma gama de conhecimentos pedagógicos que visavam preparar o futuro docente para o exercício prático da profissão, caracterizando o modelo de formação didático-pedagógico, predominantemente.

Igualmente houve a preocupação da Prof<sup>a</sup> Ana Rímoli em transmitir conhecimentos acerca da pesquisa educacional, do método experimental e de seus processos, bem como as características do método científico, suas aplicações no campo educacional, suas técnicas e instrumentos de pesquisa. Em suas aulas, esta docente apresentava sempre como exemplo de uma pesquisa empírica, no campo da educação, a dissertação de sua autoria que defendeu em ocasião de seu ingresso no MEC, ou seja, uma investigação que deveria estar obsoleta, em termos metodológicos, dada a época em que foi elaborada.

Como depreendemos pelas fontes escritas, o ensino da linguagem oral continuou a

assumir a centralidade na programação curricular dos Cursos de Especialização do INES, o que Seixas (2015) também inferiu a partir das análises que fez dos diários de classe dos anos 1960/1961, encontrados também no arquivo permanente da instituição, concluindo que os conceitos de linguagem e linguagem oral, no âmbito da linguística, permearam toda a formação oferecida aos alunos:

Pretendiam formar o professor de surdos para que ele compreendesse a anatomia, a fisiologia e a neuroanatomia que envolvem os órgãos fonoarticulatórios e ensinavam também sobre músculos, ossos e nervos. Aprendidos estes conceitos, os professores teriam que praticar a forma mais adequada para fazer o surdo **falar, oralizar** [grifo nosso]. Então, havia as disciplinas que envolviam os conceitos de linguagem oral, linguagem escrita e exercícios logopédicos. Os docentes também deveriam saber calcular o grau de inteligência dos surdos, através da Psicometria, bem como medir a acuidade auditiva de seus alunos deficientes auditivos. Ana Rímoli não esqueceu o aspecto social e religião. Era preciso também estimular o surdo de forma lúdica, e por isso existiam as disciplinas de Recreação e Jogos, Desenho e Artes (SEIXAS, 2015, p. 110).

Para Saviani (2009), o projeto filosófico e curricular dos cursos normais (e também dos cursos de especialização) foi planejado para incorporar o ideário escolanovista e, portanto, priorizar disciplinas que se ocupassem dos fundamentos da educação, diferentemente da formação de professores realizada em âmbito universitário. Segundo o autor, na história da formação de professores primários predominou o modelo pedagógico-didático, que tendeu a prevalecer nas escolas normais.

Lopes (2013), no entanto, afirma que o currículo sugerido pela Lei Orgânica do Ensino Normal, contrariamente ao apregoado por Saviani (2009), dá relevo ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, na medida em que “valoriza as disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas pedagógicas (LOPES, 2013, p. 339).

Com base na visão de Lopes (2013), podemos afirmar que os cursos de especialização do INES se constituíram na contramão das orientações desse documento que, hipoteticamente, lhe servia de referência, na medida em que optaram claramente pelo modelo didático-pedagógico, ainda que a formação oferecida procurasse articular os aspectos da forma com os conteúdos nos processos educativos, como Saviani (2009) afirma ter sido o modelo consolidado pelas Escolas Normais até a década de 1970.

Portanto, nos cursos de especialização de ensino dos deficientes da áudio-comunicação (1957-1972) do INES, o modelo de formação que prevaleceu foi aquele que se ocupou da transmissão das metodologias e técnicas para o ensino da língua oral pelo alunodeficiente auditivo, em que a instrumentalização técnica, muito mais do que a articulação teoria-prática,

servia para a construção do conhecimento profissional do professor, como asseverado por Saviani.

O docente, nesta perspectiva, era concebido como organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem, com vistas à obtenção de resultados eficazes na escolarização de seus alunos. A formação que recebia era dominada por teorias pedagógicas normativas, em que o diálogo entre as disciplinas das ciências da educação e o projeto de profissionalização não era priorizado e nem estimulado de um modo geral.

Assim, os cursos de Especialização do INES, tal como o Curso Normal, consolidaram este modelo não só com a seleção curricular como também com a utilização de materiais didáticos como livros, cadernos e manuais de ensino na medida em que estes proporcionavam aos futuros especialistas uma forma concreta de operar com os currículos escolares, com a explicitação didática da teoria colocada em prática.

A crítica pedagógica desse material impresso não era estimulada pelos professores dos cursos, principalmente por Ana Rímoli, segundo as depoentes, que relataram que os alunos não se sentiam motivados em apontar os limites, as falhas, as lacunas dos métodos, ou mesmo alcançar a real dimensão da filosofia educacional que fundamentava as metodologias, isto é, o reconhecimento da relação entre forma e conteúdo.

Contudo, os conhecimentos que eram transmitidos pelos livros e manuais apresentaram grande valor, visto que compartilharam um pensamento pedagógico que provinha de centros de excelência no ensino do surdo, localizados na Inglaterra e, principalmente, nos Estados Unidos. Também, na perspectiva de Saviani (2009), esses recursos didáticos possuíam mérito:

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma no “grande pedagogo” de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões (SAVIANI, 2009, p. 152).

Esses materiais didáticos, inegavelmente, continham os elementos essenciais que fariam parte da prática pedagógica do futuro professor de surdos, ajudando na construção de suas competências e no traçado do perfil ideal deste docente, que Guimarães (1961), um adepto declarado do oralismo, como vimos no capítulo anterior, percebia e valorizava:

Graças a eles [professores especializados no ensino do deficiente auditivo],

aprendemos a falar e ler movimentos labiais. Se não fossem êles, que seria de nós? Eles nos fazem compreender que podemos nos reabilitar, se nos esforçarmos, a fim de alcançarmos o objetivo. No princípio é bem difícil, mas eles citam constantemente que a força de vontade é o único meio para enfrentar todas as barreiras. Triunfamos porque sentimo-nos felizes e eles nos dão os conhecimentos (GUIMARÃES, 1961, p. 91).

Este encaminhamento filosófico, conceitual e metodológico foi abraçado porque no decorrer da história as sociedades elegem os conhecimentos que se ocupam da formação do homem, ligados a valores éticos e morais que variam de acordo com a época e seus avanços tecnológicos. Assim, cabe à educação definir, em cada período histórico, os conhecimentos fundamentais que deverão ser compartilhados entre as gerações.

Ademais, nas décadas de 1950-1970, no Brasil, esta demanda pela formação de professores da educação geral e da educação especial correspondia ao padrão de racionalidade técnica que o Estado desejava imprimir. Para isso, as escolas normais e cursos de especialização seguiam um modelo de formação atrelado a um projeto paradigmático que, no caso da educação de surdos, era o oralista, que já vigorava há muitas décadas no INES, absorvendo também as tendências do ensino comum, baseadas no tecnicismo.

Contudo, os futuros professores de surdos aprendiam o ofício docente incorporando a experiência das gerações mais antigas de professores, mais do que com as disciplinas pedagógicas e com os livros e manuais, segundo Fernandes (2014):

Os professores antigos falavam com as crianças com uma linguagem filtrada, corrigiam as frases que os alunos trocavam, treinavam a leitura labial. Mesmo os professores antigos eram oralistas como nós. Desta forma, a prática pedagógica era aprendida mesmo com os professores antigos e as disciplinas do Curso Normal e dos Cursos de Especialização do INES não formavam os futuros docentes para a realidade da sala de aula (FERNANDES, 2014).

As orientações que os professores transmitiam aos alunos do curso de especialização, segundo esta mesma professora, eram as mesmas difundidas no Curso Normal, com a diferença de que “eram mais atualizadas”. Assim, o programa institucional do INES era consubstanciado através do discurso pedagógico e das tradições no campo educacional, com o ensino da língua oral assumindo a centralidade da prática docente e, por conseguinte, da formação docente:

Nas décadas de 1950, 1960 e 1970, o objetivo da formação de professores era ensinar as alunas a ensinarem os alunos surdos a falar. O ensino era muito especializado, os professores aprendiam técnicas para alcançar este fim. O aluno excepcional só era aceito na sociedade mediante a aprendizagem da fala (MONERAT, 2014).

Para o ensino da língua oral, os professores seguiam os passos do método oral puro, “que enfatizava o trabalho de articulação ou trabalho fonético, em que as crianças aprendiam a falar através do ensino dos fonemas, em ordem de dificuldade crescente” (COUTO-LENZI, 2004, p. 33) e que se originou do método de Jean Conrad Amman, muito utilizado em países como Suíça, França e Holanda nos séculos XVII e XVIII. Método este transmitido pela professora Ângela de Brienza e reproduzido pelas demais professoras do INES até a década de 1970, pelo menos, segundo a ex-normalista.

Foi baseado neste trabalho, portanto, que as professoras formadoras de outras professoras orientavam o trabalho em sala de aula que, resumidamente, consistia no ensino das vogais e das consoantes, apoiando-se na percepção do sopro e vibração laríngea, preparando os órgãos fonoarticulatórios para a aprendizagem da fala, acompanhado também das descobertas científicas e tecnológicas da época.

Neste sentido, temos o entendimento de que o modelo de formação didático-pedagógico coexistia com o modelo cognitivo-cultural, ainda que este em menor proporção, visto que os alunos dos cursos e os professores da instituição tinham contato não só com exemplos de práticas pedagógicas bem sucedidas, na vertente oralista, como também com a teoria que as fundamentavam, visto que circulavam no INES livros e periódicos de cunho técnico-científico que divulgavam estudos e pesquisas realizados no campo da surdez, como a Revista de Ensino ao Surdo da Associação Brasileira de Professores de Surdos.

Cabe ressaltar que as docentes que aplicavam o método oral puro, nas décadas de 1950-1970, eram aquelas que haviam se formado nas primeiras turmas do Curso Normal do INSM, consideradas “as melhores professoras do INES como Jurema [Badaue], Gioconda [Vanni], Álpia [Couto-Lenzi] e Nilce [Caetano Ferraz], entre outras” (GRINER, 2014), que serviam de referências para as estagiárias dos cursos de especialização na disciplina “Práticas de Ensino”, mesmo quando Ana Rímoli, escrevendo ela própria um novo método oral de ensino para surdos, instituiu a obrigatoriedade de sua aplicação em toda a casa (COUTO-LENZI, 2004).

Grosso modo, o método oral que Ana Rímoli criou se assemelhava ao método compartilhado pela professora Ângela de Brienza, visto que estavam inscritos na filosofia oralista de educação de surdos:

A regra é: FALAR, FALAR, FALAR. (...) O ensino da fala deverá ser ministrado por professor especializado: é baseado na fonética e na imitação dos sons através da percepção, pelo tato, de suas vibrações. (...) Não se deve passar para exercício novo enquanto a criança não tiver assimilado bem o anterior. E assim por diante (DÓRIA, 1967, p. 17-18).

Ana Rímoli demonstrava claramente seu alinhamento com as políticas do MEC/INEP quando intencionava “modernizar” o ensino de surdos, aproximando a formação dos professores com a da educação regular sob a forma de metodologias inovadoras que provinham, principalmente, dos EUA em consonância com a linha de pensamento do Programa de Assistência Brasileira-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de 1957 a 1965- resultante de acordo entre o MEC/INEP e a USAID- “cujo objetivo prioritário foi inicialmente a instrução de professores das escolas normais, no âmbito das metodologias de ensino, com base na psicologia” (TANURI, 2000, p. 78).

E modernizar a didática especial para o ensino de surdos passava também pela estimulação dos resíduos auditivos dos alunos através de modernas aparelhagens. Desta forma, os alunos do curso de especialização, assim como os professores do INES, eram instrumentalizados no uso destes equipamentos, como relembra Fázio (2014), professora de Prática de Ensino e Estimulação Precoce entre os anos 1960-1980 destes cursos:

Aparelharam várias salas e a gente utilizava fones em uma parte da aula, com o Vibra-Som, para a passagem de conteúdos curriculares. A gente fazia diariamente um mapa para ver se o aluno estava melhorando a audição ou não. Calbrávamos o aparelho para saber a frequência que o aluno ouvia. Então anotávamos nesse mapa para ver se ao final da semana letiva havia uma curva de melhoria na audição do aluno. Todas estas ações eram ensinadas nos cursos de formação e de especialização do INES (FÁZIO, 2014).

Entretanto, a realização de pesquisas no campo da surdez, especificamente na experimentação de metodologias orais de ensino ao surdo, não era uma atividade usual na instituição e com pouco aprofundamento na formação dos futuros professores, situação que Saviani (2009) apontava como recorrente nas escolas normais.

Todas as professoras entrevistadas se lembraram prontamente que o INES tinha uma grande sala-laboratório (onde hoje funciona a sala dos assessores da direção geral), aparelhada com tecnologia de ponta, para a época, em que **somente** as professoras Ana Rímoli e Jurema Badaue, entre os anos 1951-1958, se dedicavam a investigar metodologias de ensino para surdos junto a um grupo seletivo de alunos que usavam aparelhos auditivos para a potencialização dos recursos auditivos e para o treinamento auditivo.

Cabia a todos os professores, contudo, as ações de mensurar, classificar, medir, comparar, enquadrar, com a utilização da Psicologia e da Psicologia Educacional *pari passu* com a Psicometria, enturmando alunos com as mesmas características, seriando-os, imprimindo cientificidade à prática pedagógica envolvida em uma dimensão clínica. Os conhecimentos que envolviam estas ações faziam parte do programa de formação dos

professores, como apontaram as fontes orais.

Nesta lógica, incluir os alunos na escola especial para, em seguida, torná-los desiguais não deve ser entendido como uma adulteração dos princípios de igualdade no que tange ao ensino dos excepcionais, utilizando-se a visão de Dubet (2006) para o entendimento da questão:

Na escola, a contradição entre o princípio de igualdade de todos os alunos e a necessidade de classificá-los e, assim, torná-los desiguais não se percebe como uma contradição porque tudo o que altera a compatibilidade desses dois princípios opostos se remete fora das muralhas do santuário escolar: é culpa do capitalismo ou da desigualdade dos “dons” dos diversos alunos (DUBET, 2006, p. 59, tradução nossa).

Para Nunes & Carvalho (2005), o movimento científico, iniciado no século XIX e consolidado no século XX, legitimou o controle das massas urbanas pela seleção e pelo enquadramento dos sujeitos, ações essenciais da Psicologia a quem coube, especialmente, “construir a visão científica da escola dentro dos seus laboratórios, graças aos recursos oferecidos pela psicofísica, que tornou possível a mensuração das faculdades mentais, utilizando testes psicológicos de inteligência, aptidão e personalidade” (NUNES & CARVALHO, 2005, p. 28), gerando, pois, a enturmação dos alunos em classes homogêneas.

Este modo de conceber os alunos, especialmente no âmbito da educação especial, levou à construção histórica de um modelo de formação no INES que inscreveu um leque de permanências estruturais que se perpetuaram nos currículos dos seus cursos de formação/especialização, na organização das experiências pedagógicas, na experiência dos profissionais de gerações anteriores que, em conjunto, originaram as crenças, os valores, os saberes e os sentimentos que sedimentaram o programa institucional do Instituto alicerçado na filosofia oralista de educação de surdos.

A visão do surdo/surdez que vigorou até então era aquela em que este sujeito só tinha a capacidade cognitiva de apreender a realidade concreta, ficando fora de seu alcance intelectual os simbolismos e as associações do tipo abstratas. Estas crenças sobre os surdos foram compartilhadas anos a fio ao longo das socializações profissionais. Elas estão nas representações que os profissionais nutrem em relação aos surdos ainda hoje, como é o caso de Fázio (2014), que afirma que estes sujeitos, geralmente, interpretam os acontecimentos de forma errada por se basearem apenas no visual, sendo necessário que os docentes ensinem o tempo todo a versão correta dos fatos.

Outra crença difundida a respeito dos surdos e que se transformou em discurso pedagógico, na medida em que fez parte do currículo dos cursos de formação/especialização,

era a que abordava a relação entre o pensamento e a linguagem, ou seja, que para haver o processamento do pensamento o surdo deveria aprender obrigatoriamente a língua oral “sem a qual toda a aprendizagem do aluno ficaria comprometida” (MONERAT, 2014). Ou seja, sem a aprendizagem da língua oral o surdo não teria condições de pensar, aproximando-se da condição animalesca.

A interiorização desses juízos de valor, em conformidade com os quadros cognitivos, teóricos e morais, assim comodas normas institucionais e universais constituíram o sujeito institucional, que passou a incorporá-las e disseminá-las para outros agentes, consolidando o programa institucional, que se constitui em um tipo de relação social e de trabalho institucional sobre os outros, compartilhando crenças religiosas e laicas, sempre sagradas (DUBET, 2006), alinhadas ao projeto republicano.

Em 1970, o INES, como sempre, recebeu muitas alunas para frequentar seus cursos de especialização, vindas de diferentes estados brasileiros, estabelecendo uma parceria entre o Instituto e várias secretarias estaduais, como atesta o documento abaixo:

Estamos preparando e com as portas abertas, aguardando a chegada das professoras estaduais que virão, neste ano, se especializar no ensino dos deficientes da audição e da fala.

Vindas de muito longe, do norte, do nordeste, centro-leste e oeste e sul do Brasil, encontrar-se-ão, no INES, em fins de março, quando do início das atividades inerentes ao Curso.

Reconhecemos a colaboração inestimável dos Senhores Secretários de Educação e Cultura dos Estados, autorizando a vinda das professoras selecionadas para tão nobre mister, o que vem contribuindo, de há muito, para a descentralização do ensino especializado para surdos (MEC, INES, BOLETIM INFORMATIVO DO INES, 1970, p. 3).

Desta forma, este corpo de professores formado pelo INES (entre 1957 a 1972 foram quatorze turmas) encarregou-se de disseminar por todo o território nacional os saberes específicos da área bem como as crenças e valores envolvidos na educação dos surdos para qual a noção de deficiência destes discentes assumia a centralidade em uma abordagem oralista.

Com o decorrer da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro - CESB -, o número de especialistas formadas pelo INES aumentou. Também verificamos uma visível mudança nas diretrizes do MEC quanto ao *locus* da educação de surdos, o que nos indica que o movimento de *integração* no período em que o Brasil inaugurava uma ditadura militar, em 1964, já começava a influenciar, ainda que timidamente, as políticas públicas deste órgão. Percebemos estes indícios ao analisar o conteúdo de uma das cartilhas fornecida gratuitamente às secretarias de educação dos estados e municípios, em ocasião desta Campanha:



Consideramos estas últimas [escolas comuns, públicas, para o convívio misto, com orientação de professores especializados para os surdos] a melhor maneira de se educar a criança surda. Vivendo as mesmas oportunidades e desempenhando as mesmas atividades das demais crianças, vendo muitas bocas em diferentes fisionomias, solicitando uma resposta ou participação no grupo, a criança surda desenvolve muito mais rapidamente a personalidade e a inteligência. (...) A pedagogia para o surdo aconselha que seja ele treinado na arte de ler a fala na face do interlocutor, para estimular sua mente, que, de outra forte, ficaria embotada. Para isso, ele não deverá ficar segregado entre seus companheiros de deficiência, e não ser retardada sua integração social. Por isso condenamos o regime de internato para surdos, embora seja essa, por ora, a única maneira de assistir educativamente os surdos do interior do país. (DÓRIA, 1960, p. 17-18).

Durante o período autoritário também predominaram os modelos tecnicista e racionalista nos currículos das escolas de formação de professores, traduzidos pela “operacionalização dos objetivos- instrucionais e comportamentais- para o planejamento, coordenação e controle das atividades, para os métodos e técnicas de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino” (TANURI, 2000, p. 79).

A partir de 1970 este modelo tecnicista, que os cursos de especialização do INES incorporaram em sua programação curricular, passou a ser problematizado por muitos pesquisadores da educação. Neste período também houve a interrupção dos Cursos de Especialização do INES que, para Couto-Lenzi (2014), se deveu ao quadro de docentes de surdos já ter sido completado para o atendimento dos alunos no Rio de Janeiro e demais regiões do Brasil, justificativa esta que diverge de uma publicação interna distribuída pela instituição: “Lamentamos a carência de professores existentes para o atendimento dos alunos, pois, tènicamente, em cada sala de aula, só podemos admitir cinco a seis alunos, considerando que, em média, o ensino é individualizado” (MEC, INES, BOLETIM INFORMATIVO DO INES, 1970, p. 2).

Em nosso entendimento, os cursos de especialização do INES foram descontinuados em 1972 devido à demanda pela reestruturação dos mesmos em decorrência do advento do movimento da *integração*, que já chegava ao Brasil através da literatura especializada no campo da educação especial. Igualmente, a especialização de professores, em nível de segundo grau, vivia uma crise agravada pelas mudanças decorrentes da Lei nº 5. 692/71, aprovada no período militar, que estabeleceu diretrizes e bases para o 1º e 2º graus que acarretou o desaparecimento dos Institutos de Educação passando a formação de especialistas e professores primários a ser feita, prioritariamente, pelos cursos de Pedagogia e não mais pelos cursos normais (TANURI, 2000).

Não obstante as modificações que já começavam a ganhar espaço no INES,

cumpreafirmar que o seu programa institucional estava consubstanciado através de um corpo de doutrinas e princípios, organizado de forma homogênea e coerente, tendo na formação oferecida aos professores, bem como no conjunto das atividades profissionais que participavam da socialização dos agentes institucionais o compartilhamento de saberes, comportamentos, sentimentos, crenças e valores que, segundo Dubet (2006), se constituem enquanto “uma construção permanente” (p. 20, tradução nossa).

A próxima seção será dedicada a entender sob que condições os cursos de especialização do INES voltaram a ser oferecidos a partir de 1981 e de que forma as plataformas profissionais, os marcos institucionais e seus modos de regulação se constituíram, abraçando ou refutando, o programa institucional em curso.

### **3.2 Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos (1981-1985) do INES: uma nova concepção de educação sob os auspícios da *integração*?**

Os cursos de especialização do INES<sup>86</sup>, após uma interrupção de oito anos<sup>87</sup>, que coincidiu com o declínio das escolas normais no início dos anos 1970, foram novamente oferecidos pela instituição em 1981 em meio à situação pouco animadora do antigo curso normal, que cedeu lugar a uma das habilitações do ensino de 2º grau- HEM-, com a formação reduzida a uma habilitação dispersa, em meio a tantas outras, que acabou por desestruturar e descaracterizar o curso (TANURI, 1988; SANIANI, 2009).

A decadência dos cursos normais foi corroborada também pelo fato de os mesmos deixarem de ser o *locus* ideal da formação de professores das séries iniciais do ensino de 1º grau, tendo o curso de Pedagogia assumido tais atribuições, adotando “o princípio da docência como a base da identidade profissional” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Esta situação, em contrapartida, precipitou um movimento que investiu na renovação dos cursos normais e de especialização, vislumbrado pelo Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério<sup>88</sup>- CEFAMs -, elaborado pela Coordenadoria do Ensino

---

<sup>86</sup>A Portaria 28, de 17 de fevereiro de 1981, dispõe sobre o Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva do INES.

<sup>87</sup>Entre os anos de 1973 e 1980 o INES não ofereceu cursos de especialização de professores no ensino de surdos. As prováveis causas desta interrupção serão tratadas nos limites desta seção.

<sup>88</sup>Os CEFAMs vigoraram entre os anos 1982 a 1991, apoiados financeiramente pelo MEC, com o objetivo de redimensionar os cursos normais de modo a torná-los centros de formação inicial e continuada, investindo na formação geral dos professores bem como no domínio dos conteúdos específicos de sua habilitação. Contudo, o alinhamento filosófico seguido pelos centros era pouco definido, percorrendo desde o construtivismo, com Jean

Regular de Segundo Grau do Ministério da Educação e Cultura e divulgado pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Ao que nos parece, os CEFAMs não serviram de referência, e nem mesmo de inspiração, para a composição dos Cursos de Especialização do INES, em 1981, por instituírem os primeiros, em seus currículos, sólidos conhecimentos oriundos das ciências de base em articulação com as disciplinas pedagógicas, além de fazerem oposição ao modelo tecnicista, em voga nos anos 1960 e 1970 na educação brasileira.

A análise das fontes nos apontou que os cursos do INES continuaram a priorizar as disciplinas didático-pedagógicas, adotando o modelo tecnicista orientado pelo próprio MEC, no âmbito da educação especial, formulado na década de 1970. Isto quer dizer que, curiosamente, o MEC seguia tendências conflitantes quando se ocupava das diretrizes da educação geral e educação especial, como veremos com contornos mais nítidos com o avançar da seção.

Além do exposto, situamos historicamente o (re)oferecimento dos cursos de especialização de professores de surdos do INES no bojo de uma conjuntura política que dava mostras do declínio da ditadura civil-militar<sup>89</sup>, com a emergência de movimentos pró-democracia<sup>90</sup>, o que, hipoteticamente, seria um desencadeador de mudanças na formação de professores oferecida por estes cursos, e na própria educação especial, marcada fortemente pelo modelo tecnicista nas décadas de 1960 e 1970.

Mas isto não foi verificado, pois conforme avançávamos nas análises das fontes passávamos a entender que o que influenciou a organização, ou melhor, a (re)organização dos cursos de especialização do INES foram as diretrizes da educação especial, elaboradas de forma inédita em pleno período autoritário, passando a ser, finalmente, assumida pelo MEC,

---

Piaget, até a dialética, com Paulo Freire. As concepções pedagógicas defendidas, ainda que indistintas quanto ao teor filosófico, visavam problematizar o ofício docente baseado na racionalidade do ensino e o treinamento de suas habilidades, centrado no “o que ensinar” e no “como ensinar” (que caracterizaram o modelo de ensino tecnicista das décadas de 1960 e 1970), para o “para quem” e “para quê” ensinar, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo (GATTI *et al.*, 2013).

<sup>89</sup>A Ditadura Civil Militar assumindo uma diretriz nacionalista, desenvolvimentista e anticomunista teve início com o golpe militar de 31 de março de 1964, resultando no afastamento do presidente João Goulart e com a “posse” do Marechal Castelo Branco (1964-1967). Sucederam este presidente: Costa e Silva (1967-1969); Junta Militar (31/08/1969 a 30/10/1969); Médice (1969-1974); Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985). Esta fase de nossa história ficou marcada como um período extremamente autoritário em que a prática de atos institucionais (AIs) coibiu direitos constitucionais, censurou as mídias, cerceou as expressões e manifestações individuais, efetuou perseguições políticas, dentre outras arbitrariedades. O regime militar só teve fim em 15 de março de 1985, com as eleições indiretas para presidente da República.

<sup>90</sup>Um dos movimentos mais expressivos das manifestações populares, dada à grandeza de suas proporções, foi o “Movimento Diretas-Já”, ocorrido em 1984, que teve como consequência as eleições indiretas para presidente da República, ocasião em que o então vice-presidente da República, José Sarney, assumiu a presidência em face do falecimento de Tancredo Neves.

deixando de ser um mero apêndice da educação geral para se transformar em uma especialização desta, ainda que com tópicos sub-teorizados, a nosso ver.

Cabe salientar que estas diretrizes já apontavam para um trabalho que já estava em curso no INES, desde a década de 1950, sendo este órgão, junto com o Instituto Benjamim Constant (IBC), parte da estrutura do CENESP/MEC.

Assim, em 1974, começou a funcionar o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>91</sup>, subsidiado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), primeiro órgão federal com atribuições específicas neste campo. No Art. 2º, que trata da sua instituição, é assinalado que o órgão atuaria de forma a

proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação na comunidade (BRASIL, 1973).

O decreto de sua criação estabeleceu também que a finalidade principal do órgão era a de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais<sup>92</sup>, contudo, no contexto brasileiro da época, cumpria que esses sujeitos passassem, primeiramente, a ter acesso ao sistema de ensino, visto que a sua grande maioria ainda estava fora das escolas.

Ademais, o documento com as diretrizes básicas para as ações do CENESP (1973) recebeu a influência direta da Lei nº 5.692/1971, que materializou a reforma de ensino decretada pelo governo militar, imprimindo uma feição profissionalizante ao curso normal e aos seus cursos de especialização, segundo Saviani (2009), e também dos objetivos e as estratégias do Projeto Prioritário nº 35 da Educação Especial do Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972/1974<sup>93</sup>, manifestando, segundo seus autores e dirigentes<sup>94</sup>, a preocupação do

---

<sup>91</sup>O Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 dispõe sobre a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) dando outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=202007>>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

<sup>92</sup>Por *excepcionais*, o CENESP/MEC entendia serem as condições dos mentalmente deficientes, dos fisicamente prejudicados, dos emocionalmente desajustados e dos superdotados. Ao lado da expressão *excepcional*, aparecia a de *deficiente* nas Diretrizes Básicas para a Ação do CENESP: os deficientes da visão, de audição, de fala, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta e que tenham deficiências múltiplas (BRASIL, MEC, CENESP, 1974). Para Bueno (2004), no entanto, o termo *excepcional* passou a ser utilizado em detrimento à expressão *deficiente* porque o campo da educação se ampliou, e não por uma mudança filosófico-paradigmática em relação ao tratamento e ao atendimento destes sujeitos no âmbito educacional. Contudo, os dois termos apareceram nos documentos do CENESP, apresentando ambos o mesmo significado conceitual.

<sup>93</sup>Após a extinção das Campanhas pela educação dos excepcionais, em 1973, a Educação Especial foi alvo de atenção no I Plano Setorial de Educação e Cultura, no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médice. No ano seguinte, em 1974, entrou em funcionamento a CENESP (MAZZOTTA, 1990).

Governo com a universalização do ensino que passava, doravante, a englobar todas as categorias de excepcionais:

Com a responsabilidade de promover, em todo o Território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, Apresentação).

As diretrizes básicas do CENESP se baseavam no princípio da *normalização*, que visava reabilitar os deficientes, através da articulação de serviços médicos, psicológicos e educacionais, para que ficassem os mais próximos da normalidade do sujeito comum. Este pensamento surgiu no contexto norte-americano, principalmente, e em alguns países da Europa, que já na década de 1970, após “normalizarem” os excepcionais, levavam a cabo a sua integração sócio-educativa, assegurando educação pública para todos estes sujeitos, figurando estes direitos sociais em aparatos documentais e legais (MAZZOTTA & D’ANTINO, 2011).

A *normalização* (“mainstreaming”) sendo um princípio filosófico de valor, e não uma teoria científica, como foi interpretada equivocadamente por muitos educadores à época, segundo Mazzotta (1990), se integrava a outro princípio, o da *integração*, que pretendia oferecer aos excepcionais as mesmas oportunidades educacionais que os ditos normais que, assim, compartilhariam com estes, quase sempre, as mesmas salas de aula na escola regular. Contudo, os alunos excepcionais seriam integrados à rede regular de ensino somente depois de passarem pelo crivo dos especialistas, que prescreviam diagnósticos, classificando-os segundo suas deficiências e grau de enfermidade, com monitoramento constante de todo o processo educacional.

Neste contexto, um terceiro princípio também serviu de base filosófica e epistemológica à educação dos excepcionais, a *racionalização*, observada no planejamento da ação pedagógica e na racionalização de recursos financeiros e do capital humano. Comprovam a tese de que a educação especial estava atrelada ao modelo de ensino tecnicista os termos que encontramos ao longo do referido documento, tais como: levantamentos e diagnósticos; recursos; limitações; metas; prazos; eficiências; custo operacional; plena utilização de recursos humanos; aperfeiçoamento; avaliação; ajustamento da programação,

---

<sup>94</sup>Em 1974, a pasta do Ministério da Educação e Cultura ficou a cargo do senador Jarbas Passarinho; o secretário geral do MEC era o Cel. Confúcio Pamplona e a diretora geral do CENESP era a Prof. Sarah Couto Cesar, que tinha inserção na área do ensino dos deficientes mentais (hoje este termo foi substituído por deficientes intelectuais). O CENESP funcionava na Avenida Pasteur, 350-A, Botafogo, Rio de Janeiro.

apoio técnico; capacitação de recursos humanos, entre outros.

Ademais, o documento do CENESP (1974) afirmava que a integração se configuraria num tríplice aspecto, o que demonstrava o quão complexa sua execução seria, condicionada a diversas variáveis que não se esgotavam no processo educacional:

Do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade; das áreas de atendimento ao excepcional- educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social; das órbitas em que se processa esse atendimento- federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade geral (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 7).

A justificativa para a criação de tal órgão deveu-se a inexistência de ação coordenada e de estratégias que efetivassem os princípios doutrinários que norteavam a educação dos excepcionais e por serem insuficientes os atendimentos aos deficientes, com padrões de quantidades e qualidades insatisfatórios (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 8).

A crítica do órgão supracitado de que não havia, à época, recursos humanos devidamente qualificados na área da educação especial para atuar nas classes comuns ou especiais parece não se aplicar ao INES, visto a atuação desta instituição federal no ensino dos deficientes auditivos e na formação de seus professores, desde 1951, através de curso normal e de especialização. Além de ter um raio de ação que atingia grande parte das regiões do Brasil por ministrar assistência técnica e/ou cursos de capacitação aos professores já formados, em seus estados de origem, que exerciam o magistério primário em classes especiais de surdos ou com estes inseridos em turmas regulares. Desta forma, a orientação expressa pelo CENESP já fazia parte das atribuições do INES, como se vê abaixo:

Será prioritário o aperfeiçoamento, mediante treinamento em serviço- por etapas progressivas, segundo critérios pré-estabelecidos- dos professores das classes comuns para que tenham condições de atender, com apoio técnico, a excepcionais que possam frequentá-las, uma vez que não se verificam condições para formar, mesmo a médio prazo, professores especializados em número suficiente para atenderem a todos os excepcionais em idade escolar (...)(BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 25).

Outra função que o CENESP/MEC indicava como sendo da competência das instituições voltadas ao ensino de excepcionais era a que envolvia ações de levantamentos, estudos, pesquisas e experimentações quanto a métodos de ensino e planejamento das práticas pedagógicas, sempre monitoradas pelo acompanhamento e avaliação da programação curricular:

Devem ser empreendidos estudos, pesquisas e experimentação referentes a:  
 - Medidas e avaliações;  
 - Modalidades de atendimento ao excepcional, inclusive as que visem integrar estudo e trabalho;

- Treinamento de pessoal docente e técnico (estudo e experimentação de modelos adequados às condições brasileiras);
- Currículo, programas, métodos e materiais de ensino para alunos excepcionais e cursos de formação e aperfeiçoamento de pessoal para a Educação Especial(BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 26).

As atribuições acima já vinham sendo levadas a cabo pelo INES, desde 1957, quando envolveu todos os seus dirigentes e grande parte do corpo docente em uma ampla campanha - CESB -, como vimos em linhas atrás, que objetivava ampliar a formação de professores para surdos, para compor o quadro da própria instituição, que estava desfalcado, assim como o de outras escolas; oferecer assistência técnica para os docentes das escolas regulares, apontando a demanda pela constituição de classes que integrassem os surdos com os alunos normais ou de classes especiais, além de realizar conferências<sup>95</sup> com educadores de surdos, anualmente, a fim de promover o intercâmbio de experiências relacionadas ao ensino, formação de professores, estudos e pesquisas na área da surdez com docentes de todo o Brasil e também do exterior.

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, [iniciada] em 1957, possibilitou a contratação de professores para o INES e a expansão da educação de surdos por vários Estados da Federação, através de convênios entre o INES e as Secretarias de Educação dos Estados ou instituições especializadas em educação de surdos (COUTO-LENZI, 2004, p. 28).

A despeito de todas essas ações,urgia ao INES reelaborar a formação oferecida pelos cursos de especialização para que os futuros professores de surdos pudessem ser preparados para atuar em uma realidade escolar demandada pelo movimento da integração, que não era recorrente no Brasil até a década de 1970, mas que já se constituía em uma realidade em vários países da Europa e nos EUA, notadamente.

Vale lembrar que parte dos alunos que frequentaram os cursos de especialização do INES, em regime de internato, em alguns casos, era proveniente de outros estados brasileiros, com a predominância de alunos do Rio de Janeiro, contudo. Isto quer dizer que havia a expectativa de que os conhecimentos aprendidos nos cursos de especialização do INES, e a prática pedagógica forjada no oralismo, fossem disseminados pelo país, através de seus professores que iriam atuar nas escolas das redes de educação regular, na perspectiva da integração.

---

<sup>95</sup>A Portaria de 19 de agosto de 1959 instituiu, anualmente, de 26 de setembro a 1º de outubro, a Conferência Nacional de Professores para Surdos, com a finalidade de congrega professores de deficientes da audição e da fala, D.O. 23/09/59. Enquanto órgão que subsidia as políticas públicas educacionais do MEC, até hoje, o INES realiza seminários, encontros, simpósios e congressos (nacionais e internacionais) acerca da educação de surdos, promovendo o intercâmbio de professores de surdos de diversas nacionalidades, de suas práticas pedagógicas, estudos e pesquisas no campo da surdez.

Para alcançar este fim, foi nomeada, em 1977, a professora Álpia Couto-Lenzi<sup>96</sup> coordenadora da Coordenação da Educação Especial do CENESP/MEC, já que esta professora tinha formação na área da educação de surdos, realizada no Curso Normal do INSM e em universidades francesas, e experiência prática a ser compartilhada a respeito do processo de integração de alunos surdos na rede regular de ensino, realizado no âmbito da secretaria municipal de educação de Vitória, além de ter inserção na pesquisa sobre métodos de ensino para deficientes auditivos, ou seja, era uma profissional que materializava o perfil ideal do professor-pesquisador de surdos gestado na vertente oralista.

Sobre o trabalho no CENESP, Álpia Couto-Lenzi (2004) fez considerações a respeito de sua linha de ação, afinada com a do órgão, e de suas muitas realizações que colocaram em relevo a educação de surdos no país, até 1985:

Foi uma época de muito trabalho, mas também de muita satisfação, uma vez que pude conhecer e manter contato com escolas, classes especiais, universidades, enfim, com todos os tipos de profissionais e instituições que se dedicavam ao trabalho com os surdos no Brasil. Participei de muitos encontros e seminários, pude ajudar na organização de cursos, material didático, publicações, sempre muito solicitados pelos profissionais da área. Continuei ministrando cursos a professores e fonoaudiólogos, escrevendo e publicando trabalhos, sempre sobre deficiência auditiva. (COUTO-LENZI, 2004, p. 157).

---

<sup>96</sup>Álpia Couto-Lenzi, como vimos anteriormente, foi aluna da primeira turma do Curso Normal do INSM (1951-1953). Ingressou no quadro permanente de professores do INES logo após o término do curso, em 1954, tendo trabalhado na instituição até 1958, quando solicitou transferência de sua matrícula para a rede municipal de educação de Vitória, Espírito Santo, em ocasião da execução da CESB, que permitia que docentes do INES desempenhassem suas funções e as de orientação de professores em outros estados brasileiros, a fim de contribuir para a expansão do ensino de surdos pelo país. Além de trabalhar como docente em classes especiais de surdos e mistas em escolas regulares, na perspectiva da integração, foi protagonista na fundação de escolas próprias para estes discentes no estado mencionado. Em 1971, participando do Primeiro Congresso de Foniatria, realizado no INES, tomou conhecimento do método “Perdoncini”, se interessando pelo seu estudo, que se efetivou em 1972, em virtude de uma bolsa de estudos concedida pela UNESCO, pelo período de um ano, em que realizou o curso de especialização em “Patologia da Linguagem” e no “Método Perdoncini” na Universidade de Nice, na França. No ano seguinte, em 1973, ministrou cursos no INES sobre o método Perdoncini, porém a aplicação prática do método se deu de forma experimental no Instituto Oral do Espírito Santo, tendo o “secretário de Educação, professor José Silva, importado da França alguns aparelhos Perdoncini” (COUTO-LENZI, 2004, p. 138) para o trabalho de treinamento auditivo e de aproveitamento e potencialização de resíduos auditivos dos surdos. A partir de então, a professora mencionada foi se estabelecendo como uma autoridade no método Perdoncini, sendo requisitada em todo o país para explicar a filosofia e execução de tal método, tendo uma atuação marcante na área da educação de surdos, agregando à função docente a de pesquisadora. Anos depois, em 1984, e “por um período de quase trinta anos” (COUTO-LENZI, 2014) desenvolveu um método próprio para o ensino de surdos, o “Método de Aprendizagem da Língua Portuguesa Integrada à Audição”, na vertente oralista, publicado em 2014, que consta de um livro que discorre sobre a pesquisa e seu referencial teórico-metodológico, que resultou na criação do método audiovisual; de quatro livros contendo orientações para o professor colocar em prática o método e mais seis cadernos do educando com exercícios práticos. Há de se mencionar, registrando-se aqui o nosso estranhamento, que a edição destas obras foi financiada com recursos da própria autora, não havendo a participação de órgãos de fomento à pesquisa nesta iniciativa, nem da AIPEDA, nem de nenhum programa de pós-graduação de universidade brasileira, nem mesmo o PPGE/ UERJ, que, segundo a autora, foi onde a pesquisa do método foi iniciada (COUTO-LENZI, 2014).



Suas publicações também serviram de materiais de estudo e didáticos para suas alunas dos cursos de especialização em deficiência auditiva do INES, da faculdade de Pedagogia da UERJ e do curso de Metodologia Audiofonatória do PPGE/UERJ, ministrados nestas instituições entre os anos 1981- 1985. Sobre a relevância das obras que produziu, Couto-Lenzi (2004) justifica:

Na época [1977], muitos estados não dispunham de audiometria, e solicitavam uma ajuda para a avaliação audiológica das crianças surdas. Quando estava no Espírito Santo (que também não dispunha de audiometria), eu havia elaborado um pequeno teste para avaliar as respostas auditivas dos alunos da escola. A diretora do CENESP [Helena Bandeira de Figueiredo] resolveu publicá-lo para atender às solicitações recebidas, já que permitia uma avaliação simples e capaz de orientar a educação auditiva. Assim foi publicado meu teste: “Avaliação Pedagógica da Perda Auditiva”. Mais tarde foram publicados: “Atividades e Recursos Pedagógicos para os Deficientes da Audição” e “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação de Deficientes Auditivos”, que foram distribuídos gratuitamente pelo CENESP. Outro trabalho interessante foi o “Modelo de Integração no Sistema Regular de Ensino”, feito com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e publicado pelo INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Desse, entretanto, foram feitos poucos exemplares, e pouquíssimas pessoas tiveram acesso a eles. Embora fosse um modelo teórico de integração, elaborei a parte relativa aos deficientes da audição com base na prática de integração que já havia feito, com êxito, em Vitória (COUTO-LENZI, 2004, p. 157-158).

Uma obra que não foi mencionada, mas que serviu de manual para a alfabetização dos alunos surdos, nos cursos de especialização do INES, sendo amplamente compartilhada na instituição pelos professores<sup>97</sup>, foi a cartilha de autoria de Álpia Couto-Lenzi, intitulada “Posso Falar”, que em 1982, estava em sua terceira edição. Para Passos<sup>98</sup> (2014), foi o único livro que ficou marcado em sua formação realizada no Curso de Especialização do INES, dada a sua importância para a aplicação prática no ensino dos alunos: “Eu utilizei tudo o que aprendi, em primeiro lugar, com os alunos da escola municipal em Niterói, e depois como

---

<sup>97</sup>Para se ter uma ideia da dimensão da importância conferida à Cartilha “Posso Falar”, de autoria de Álpia Couto-Lenzi, e, nos termos desta pesquisa, da evidência da força do programa institucional do INES, eu mesma posso testemunhar que quando ingressei na instituição, em 1993, muitos exercícios que os pares profissionais “mais antigos” sugeriram que fossem aplicados aos alunos eram retirados desta cartilha, cuja primeira edição deu-se no ano de 1969, baseada, originariamente, no método oral puro que Couto-Lenzi aprendeu com a professora de Didática Especial e de Fonética, no Curso Normal do INES: “Foi com ela, a professora Ângela de Lisa Brienza, que aprendi o método oral, e dela herdei o amor pelos surdos e a filosofia oralista, que, considerando o surdo como cidadão, defende o direito deles de se comunicarem na língua que os caracterizam como filhos de um país” (COUTO-LENZI, 2004, p. 17).

<sup>98</sup>Sandra da Fonseca e Cunha Passos concedeu entrevista à pesquisadora em 19 de setembro de 2014 nas dependências do INES. Fez o Curso Normal na Escola Júlia Kubitschek, na década de 1970, e Curso de Especialização de Professores de Surdos em 1981, no INES. Tem graduação em Psicologia pela Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. Trabalha no INES como professora do primeiro segmento do ensino fundamental há mais de três décadas.

professora do INES”.

Pelo exposto, não é exagero afirmarmos que os Cursos de Especialização do INES, de 1981 a 1985<sup>99</sup>, foram reorganizados a partir das concepções de educação de surdos defendidas por Álpia Couto-Lenzi, que apresentavam, por sua vez, traços do programa institucional do INES, consubstanciado, a partir da década de 1950, sob a forma de permanência de princípios, valores e crenças com as sucessivas socializações profissionais.

Quando eu fui trabalhar no CENESP, em 1977, **tentei implementar aquilo que eu sabia que era bom para a educação de surdos** [grifo nosso]. Então fui abrindo e orientando cursos, promovendo a especialização dos professores. Demos muitos cursos pelo Brasil. Também coordenei um curso no INES só com especialistas franceses. Além disso, promovi a revitalização dos cursos de especialização deste Instituto, que ficaram muito bons. Eram frequentados por alunos do Rio de Janeiro e de outros estados brasileiros. Desta turma surgiram muitos professores excelentes, como Solange Rocha e Leila Couto (COUTO-LENZI, 2014).

Com a configuração teórico-conceitual e prática forjada no oralismo, os cursos passaram a funcionar com a duração de um ano e com uma carga horária de 900 horas de disciplinas teórico-práticas, mais a Prática de Ensino, com o estágio supervisionado de 220 horas, assumindo a coordenação dos cursos de especialização Maria Alcina Sothers, também professora de Prática de Ensino neste curso.

Álpia Couto-Lenzi encontrando na hierarquia administrativa do CENESP/MEC um lugar de poder que lhe fornecia a necessária autoridade para “revitalizar” os Cursos de Especialização do INES, aos seus moldes, começou por fazê-lo, primeiramente, pelo processo seletivo para o ingresso dos candidatos ao curso, que, segundo ela, foi muito rigoroso, “tendo as candidatas passado por uma entrevista inicial, exames médicos e por provas de conhecimentos acadêmicos” (COUTO-LENZI, 2014).

A professora Passos (2014), que, em 1981, se interessou em realizar o Curso de Especialização do INES em virtude de ter, no mesmo ano, recebido três alunos surdos para serem integrados em sua turma regular, em uma escola da rede municipal de educação do município de Niterói, teve a mesma compreensão de Álpia Couto-Lenzi sobre o grau de dificuldade para o ingresso no Curso de Especialização do INES: “Foi uma seleção muito

---

<sup>99</sup>Em 1981, o diretor geral do INES era Fernando Bossi de Santa Rosa (1980-1983), sendo o ministro da educação Rubem Ludwig. Foi neste ano que os cursos de especialização de professores no ensino de surdos voltaram a ser oferecidos pelo INES, encerrando-se em 1990. O recorte temporal dessa tese ficou estabelecido em 1957-1972/1981-1985 por apresentarem os cursos de especialização uma grade curricular semelhante a do curso normal da instituição (1951-1957) até esta data. Ademais, a partir de 1985, o INES se reestruturou em termos metodológicos, passando parte dos professores a adotar em suas práticas pedagógicas a Comunicação Total, ainda fundamentada, a nosso ver, pela vertente oralista, que só foi confrontada de fato no início da década de 1990 (ver a respeito em FREITAS, 2012).

rigorosa. Eu me lembro que examinaram minha arcada dentária para ver se os dentes estavam todos posicionados. Porque era o oralismo naquela época e essa exigência estava de acordo” (PASSOS, 2014).

Para Maurelli (2014)<sup>100</sup>, o grau de dificuldade para o ingresso no Curso de Especialização do INES consistia, principalmente, pela exigência de uma pronúncia impecável do candidato, que tinha que ler um texto para uma fonoaudióloga para que sua articulação fosse avaliada e, neste sentido, “pessoas com dificuldades na fala ou *dentuças* não poderiam fazer o curso”.

Estas exigências em relação à anátomo-fisiologia dos órgãos fonoarticulatórios se deviam a necessidade dos candidatos a alunos do Curso de Especialização do INES apresentarem as condições adequadas para aprender a “instalar” os fonemas da forma correta para que pudessem fazer o mesmo com os alunos:

Teve uma avaliação da emissão dos fonemas feita pela Álpia [Professora Álpia Couto-Lenzi], mas eu não me lembro se esta avaliação foi para a entrada no curso e no final do curso também. Ela queria saber se sabíamos emitir os fonemas certinhos. Tinha um “r”vibratório que eu não conseguia emitir e precisava treinar muito em casa. Essa parte era muito importante porque era a visão do curso, era a visão da época (PASSOS, 2014).

Com relação à prova escrita, Maurelli (2014) lembra que versava sobre educação geral. Já a entrevista abordava a especificidade do trabalho com o surdo: “Eles perguntavam qual era o nosso objetivo, por que queríamos fazer o curso de especialização, qual era a visão de trabalho que tínhamos a respeito do surdo/surdez. Aí que a seleção ficava mais rigorosa para ver quem realmente estava apta a trabalhar com surdos” (MAURELLI, 2014).

No processo seletivo, a indicação de vocação para atuação no magistério especial assumia centralidade, pois o curso procurava preparar futuros professores que tivessem o perfil ideal para trabalhar na educação especial, complexa e desafiadora, e dentro da proposta oralista. Neste sentido, Álpia Couto e mais duas psicólogas faziam as entrevistas, “eliminando uma porção de candidatos que achavam que não dariam certo” (COUTO-LENZI, 2014). Por candidatos que “não dariam certo”, entendemos que a professora se referia àqueles que, em suas percepções, demonstravam falta de vocação para trabalhar no magistério especial e/ou que davam mais importância ao salário do que à nobre missão de ensinar alunos deficientes,

---

<sup>100</sup> Eliana Maurelli nos concedeu entrevista no dia 19 de novembro de 2014 nas dependências do INES. Concluiu o Curso de Especialização do INES em 1982. Tem formação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói. Também fez pós-graduação, especialização, no “Atendimento Multidisciplinar ao Deficiente Auditivo”, por conta de um convênio do INES com a PUC-Rio. Faz parte do quadro efetivo do INES desde 1983, ainda atuando como professora das séries iniciais nos dias de hoje.

integrando-os à sociedade.

Coutinho<sup>101</sup> (2014) foi uma das eliminadas no concurso de 1981, no processo da entrevista, mesmo tendo tirado uma excelente nota na prova de conhecimentos gerais e passado pelos exames de saúde, tendo comprovado satisfatório o estado de seus órgãos fonoarticulatórios. Ademais, a professora possuía um bom currículo, visto que além de ser professora primária, formada no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, era licenciada em matemática, pela UERJ, já dando aulas no segundo segmento do ensino fundamental na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Até hoje, a professora nutre certo sentimento de estranhamento em relação ao processo seletivo ao qual foi submetida:

Fiz a prova para o Curso de Especialização do INES e fui reprovada na entrevista. Eu seria da turma de 1981. Fiz os exames todos, tinha que fazer abreugrafia, exame de sangue, exame dentário, uma coisa... A entrevista versava sobre a educação de surdos. E alguma coisa que eu disse não agradou... E eu fiquei com muita raiva porque eu nunca havia sido reprovada em nada na minha vida! [risos] Como assim? Eu tinha tirado uma nota muito boa na prova escrita. Aí, no ano seguinte, eu participei do processo seletivo de novo, pois aquilo se tornou uma questão de honra! [risos] Então fiz a prova de novo e passei, assim como na entrevista, e fiz o curso no ano de 1982 (COUTINHO, 2014).

Assumindo uma forma mais psicológica do que sagrada, a vocação aparece como um critério de recrutamento no magistério primário, em que o trabalho sobre o outro não é considerado um réles trabalho como os demais, sendo necessário que o profissional se adéque à personalidade do sujeito institucional, que deve se comprometer, verdadeiramente, com o trabalho sobre os outros:

Por mais que o tema da vocação faça sorrir, todos os concursos para recrutar profissionais do trabalho sobre os outros tentam detectá-la por meio de testes de personalidade, relatos de vida lidos como indicadores de vocação. (...) Já não importa saber diretamente se as pessoas “creem” nos valores, senão saber se contam com as disposições profundas que lhes permitam cumprir com o trabalho que não se reduz à aplicação de técnicas, e se oferecem as “garantias morais” necessárias (DUBET, 2006, p. 42, tradução nossa).

O professor primário, até a década de 1960, quase sempre, exercia seu ofício motivado por valores e princípios altruístas, no limite da devoção, e no magistério especial estas representações se tornavam mais fortes ainda e se constituíam no núcleo medular do trabalho profissional sobre os outros. Contudo, este sistema de crenças não desapareceu integralmente,

---

<sup>101</sup>Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho nos concedeu entrevista no dia 8 de dezembro de 2014 nas dependências do INES. Fez o Curso Normal no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, licenciatura em matemática, na UERJ, mestrado em Linguística Aplicada na UFRJ e doutorado no PPGE/UNICAMP. Foi professora de matemática do segundo segmento do ensino fundamental no INES, de 1984 a 2014, passando a trabalhar como docente no Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento Superior do INES.

revelando a força das tradições pedagógicas, como nos revela o depoimento de Maurelli (2014):

Eu costumo dizer que quem é professor é tomado por uma coisa diferente. Eu já trabalhava no estado, em Vilar dos Teles, com crianças que viviam em uma realidade muito pobre. E quando veio a possibilidade de eu trabalhar com surdos, isto me instigou. E com o decorrer do curso de especialização do INES aquilo foi se tornando uma realidade mais concreta de poder de alguma forma fazer alguma diferença na vidinha deles. Até porque o INES tinha e tem uma infra-estrutura que você não encontra em outros lugares e que podia fazer a diferença na vida daquelas crianças (MAURELLI, 2014).

Para Dubet (2006), não era tão remoto o tempo em que as escolas normais, onde se formavam os futuros docentes, se pareciam com os seminários, os religiosos dirigiam as escolas de enfermagem, além de uma militância filantrópica que regia os trabalhadores sociais, sendo o celibato de mulheres, frequentemente, uma regra destas profissões laicas. Além disso, “em todos os cursos houve fortes resistências à profissionalização, a que se percebia como a asfixia da vocação sob o peso do salário e a trivialidade dos interesses profissionais’ (DUBET, 2006, p. 41, tradução nossa).

Desta forma, eram esses valores e princípios, forjados no oralismo, que se desejava que os alunos incorporassem no decorrer do Curso de Especialização do INES, e no contato com os professores da instituição através das sucessivas interações e socializações profissionais. Neste sentido, Álpia Couto-Lenzi traduzia todas as virtudes do oralismo, sendo considerada “sinônimo” desta filosofia para Maurelli (2014):

O tempo todo eu vou me remeter a Álpia, quando falo do oralismo... É quando o aluno começa a fazer a leitura labial, quando ele começa a se comunicar também falando. Eu me lembro muito que Álpia, em suas aulas, ensinava a instalar fonemas e fazia prova com todos os alunos, prova de fonemas. Depois disso, ela mostrava como trabalhava e trazia um surdo e mostrava como se fazia na prática. Eu sou da época que não se usava brinco grande, que se usava batom mais forte para exatamente chamar a atenção para a boca. E era só oralismo. Só falando, falando, falando o tempo inteiro. A fala e a escrita, a fala e a escrita. (MAURELLI, 2014).

Na realização do primeiro concurso público para professores do INES, em 1983, após a retomada da formação de especialistas pela instituição, era esse tipo de professor que a instituição buscava selecionar, vocacionado para o trabalho docente com os deficientes e preparado para exercer seu ofício abraçando o paradigma oralista. Daí o investimento da instituição na formação de professores com este perfil profissional e o rigor do seu processo seletivo para preenchimento do quadro de docentes:

Depois de preparada a primeira turma, foi aberto concurso público para professor do INES e preenchido o quadro, que estava desfalcado em consequência da aposentadoria de muitos professores. Também no concurso,

o processo foi bastante rigoroso, com provas escritas e provas de aulas de acordo com a área de especialização de cada candidato (COUTO-LENZI, 2004, p. 158).

A primeira turma formada pelo Curso de Especialização contava com setenta alunas e somente um aluno, José Lopes de Aquino. Uma das diplomadas, Stny Basílio Fernandes dos Santos, anos depois, foi nomeada pelo ministro da educação diretora do INES assumindo duas gestões consecutivas: 1999-2006. Na turma do Curso de Especialização do ano seguinte, em 1982, também temos uma diplomada que assumiu a direção geral da instituição em 2010-2013: Solange Maria da Rocha.

Abaixo publicamos a relação dos alunos formados na 1ª turma do Curso de Especialização de Professores na área da deficiência da audição, “pós-revitalização” do curso, em 1981.

Adyr Tereza Martins Guimarães  
 Anna Graça Valle de Carvalho  
 Ana Lucia Videira  
 Ana Maria Baldi Siano  
 Ana Maria Ribeiro Domingues  
 Áurea Stela Nunes de Souza  
 Carmen Silvia Nora Dias Quintieri  
 Catarina Alves Badaue  
 Célia Macedo Rodrigues  
 Celia Regina Andrade Paz de La Torre  
 Claudia Correa Missaglia  
 Claudia Maria Baêta Lourenço Brandão  
 Elaine de Souza Jorge  
 Ednéa Maria Pimenta  
 Eliane Silva de Souza Martins  
 Eloisa Helena Lima Brandão  
 Fátima Teresa Braga Branquinho  
 Helena Badaue de Almeida  
 Heloisa Badaue de Almeida  
 Isabel Yara Ferreira Dutra  
 Isolda Marroquim Galvão  
 Iva Pereira de Figueiredo  
 Jaciara de Aguiar Roza  
 José Lopes de Aquino

Jurema Jassé Araujo da Silva	Regina Célia Ferreira Batista
Leila Mattos Missaglia	Regina Maria Dantas Araujo
Lenita Conde de Almeida	Rita de Cássia Ribeiro Lopes De Rose Souza
Lina Ponce do Nascimento	Roberta Carvalho Chelles
Lúcia Maria Bartolomeu Batalha	Roseane Gomes Ribeiro
Luzia Maximino	Samira Khouri Rahhal
Maria Amélia Henriques Gianini	<u>Sandra da Fonseca e Cunha Passos</u>
Maria Aparecida da Costa e Silva	Selene Maria de Moraes Guimarães
Maria Auxiliadora Buscácio Gonçalves	Selma Alves Badaue
Maria Carmen Teixeira dos Santos	Silvia Maria Figueiro Pedreira
Maria Cristina Silva Simonek	Sonia Maria de Almeida Alves
Maria Emília Fernandes	Sonia Maria Fleischmann Dutra Menezes
Maria das Graças Pereira Ribeiro	Stny Basilio Fernandes dos Santos
Maria Ignez Lemos Barbosa	Sueli Soares da Fonseca
Maria Inês Batista Barbosa	Tânia Maria Elias
Maria Lucia de Andrade Lanzellotti	Telma de Souza Siqueira
Maria Olímpia da Silva Neiva Ferraz de Almeida	Tereza Cristina Alaby Pinheiro Faccioli
Marcia de Abreu e Silva	Tereza Cristina Azeredo da Fonseca e Cunha
Marilda Pereira de Iliveira	Vera Lucia Alves Souza
Marilisa de Azevedo Darwich	Vera Lucia Pitta de Souza
Marlise Godinho de Souza	Vitória Fidelis Ferreira
Martha Gressler Henning Cardoso	Wanda Maria Gama Antunes
Nadia Maria de Oliveira e Silva	Wilma Gomes Pedro de Andrade
Raimunda Marly Araujo	

Figura 14: Relação dos alunos formados no Curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência da Audição do INES, 1981. Documento cedido para publicação pela professora do INES, Sandra Passos.



Figura 15: Certificado de conclusão do curso de professor especializado na área da deficiência da audição da professora Sandra da Fonseca e Cunha, da primeira turma pós-revitalização do curso do INES, 1981. Documento cedido pela professora e autorizado para publicação.

Uma parte significativa destes professores e da turma de 1982 foi aprovada no concurso público que o INES realizou em 1983, para docente de 1º e 2º graus, o que nos aponta indícios da qualidade do curso e de que a sua formação visava construir, realmente, o perfil ideal deste profissional. Para Maurelli (2014), o curso “investiu” nos alunos, que seriam potenciais professores do INES, com o intuito de “arejar” seu corpo docente:

A impressão que eu tinha foi que houve um investimento pesado das professoras em cima da gente. Nós tínhamos muitos trabalhos, provas escritas e até orais... Eles acreditavam muito e sabiam que precisavam de “sangue novo” na casa. Porque muitos professores tinham muitos anos de INES e precisariam sair para entrar outros. Nós fizemos muito estágio de observação e foi muito rico. Tinham professoras muito boas. Por exemplo, a professora Gilda [formada no Curso Normal do INES] “arrebentava” nas aulas! (MAURELLI, 2014).

O curso também investiu no manejo dos equipamentos, como por exemplo, o audiômetro, e no ensino da leitura de audiogramas, essenciais, na concepção oralista, para se fazer o diagnóstico do grau da surdez e traçar a sua tipologia e, com isso, realizar a programação das atividades que envolviam o treinamento auditivo e a potencialização dos resíduos auditivos dos alunos:

Então a gente viu muita coisa que não se aprende em um curso de especialização hoje em dia, pois o foco hoje não é mais no oralismo, apesar de eu achar que aprender a reconhecer os níveis de *deficit* de audição é importante para qualquer um... A gente sabia ler uma audiometria. Então as

aulas eram assim: tinha médico audiologista ensinando a fazer a leitura de audiometrias; aulas de como ensinar português, matemática (professoras Sônia, Marieta...) e a parte profissionalizante em que a professora Linda preparava os alunos para o mercado de trabalho (PASSOS, 2014).

Ainda sobre o ensino profissionalizante para os surdos, a mesma professora relata que este era primordial, visto que não existia a expectativa de que os alunos prosseguissem os estudos à época, já que muitos não chegavam ao 2º grau (atual ensino médio): “no profissionalizante os alunos aprendiam o trabalho de marcenaria, encadernação; as meninas aprendiam a ser manicures, fazer bordado, pintura etc.” (PASSOS, 2014).

Além de saírem com uma profissão que garantiria sua sobrevivência e uma instrução elementar, era primordial que os alunos aprendessem a falar a fim de serem, efetivamente, integrados à sociedade, e mesmo conseguirem trabalho que, minimamente, requereria uma comunicação com os ouvintes. Daí o pensamento educacional continuar a ser inscrito na filosofia oralista, que garantiria (ou deveria garantir) o ensino da língua oral pelo especialista, visando à normalização deste discente:

O aluno tinha que falar de forma semelhante aos ouvintes. Na época eu entendia sendo isso: que os alunos tinham que falar o mais parecido como nós falávamos. Os gestos não eram para serem feitos, deveriam ser evitados. Tinham espelhos nas salas para treinarmos a fala com os alunos. Até depois que eu entrei, em 1982, como contratada, a princípio, tinham espelhos nas salas (PASSOS, 2014).

O ofício docente, neste sentido, continuava a ser encarado como uma missão de professores vocacionados para exercer uma atividade estratégica e como produto constante, que visava à “preservação de uma ordem social e moral” (DUBET, 2006, p.19, tradução nossa). Desta forma, o programa institucional do INES continuava a ser consubstanciado por um sistema de crenças fundamentado no oralismo.

O depoimento de Maurelli (2014) é revelador, neste sentido, porque nos dá a dimensão dos valores e princípios que eram compartilhados no INES, passando entre gerações de professores, influenciando, diretamente, o trabalho sobre os outros:

As professoras que haviam feito o Curso Normal do INES formaram um vínculo muito grande com o Instituto. Muita vontade, muita garra para trabalhar com esses alunos! A Maria José, com tantos anos de INES, quando dava aulas parecia que era o primeiro dia. As *antiga*st tinham um amor pelos alunos! Até foi um questionamento nosso quando elas foram embora... Acredito que a visão delas era de “piedade”, que os surdos estariam aquém, que por serem deficientes, não poderiam estar na mesma posição que os ouvintes. Ao mesmo tempo, elas tinham uma dedicação extrema, eram muito carinhosas com os alunos. Coisa de mãe e filho. **Nós vivemos durante muitos anos com essas referências** [grifo nosso] (...) (MAURELLI, 2014).



Para Dubet (2006), não basta, no programa institucional, saber ler para ser docente, nem saber dar injeções para ser enfermeiro, como também ter compaixão para ser assistente social, ou conhecer as leis e o direito para ser bom juiz, “**é necessário adorar as crianças** [grifo nosso], compadecer-se com a dor dos enfermos sem se envolver, compreender as pessoas sem carregar todas as desgraças do mundo, aplicar a lei e compreender os indivíduos (...)” (DUBET, 2006, p. 42, tradução nossa).

No juramento da turma de especialistas no ensino de surdos de 1981 traços desta forma de trabalho sobre os outros, fundamentada sobre valores sagrados e laicos, no comprometimento profundo pelos alunos, em que o magistério especial era concebido como uma missão e até um sacerdócio, com o entendimento de que a redenção dos deficientes passava, obrigatoriamente, pela educação, que se identificava com a identidade da nação, homogênea, moderna e republicana, são percebidos por nós:

Com o pensamento no Brasil e consciente da responsabilidade da missão que me é confiada, prometo consagrar o melhor das minhas energias, o mais puro dos meus sentimentos e todo o meu idealismo à educação nacional, à grandeza da Pátria e à felicidade das crianças surdas brasileiras (JURAMENTO DA TURMA DE ESPECIALISTAS NO ENSINO DOS DEFICIENTES DA AUDIÇÃO, 1981).

Assim, Álpia Couto-Lenzi reafirmava estas premissas ao organizar, em termos filosófico-conceituais e curriculares, os cursos de especialização do INES até 1985, fazendo, inclusive, parte de seu quadro docente, ministrando a disciplina Linguística.

Para Coutinho (2014), assim como para as demais professoras entrevistadas, Álpia Couto-Lenzi era a professora mais marcante do Curso de Especialização do INES, tendo sua disciplina totalizado a maior carga horária da programação curricular. Também é quase um consenso no INES, observado através de opiniões espontâneas, de que esta professora teve notória participação no ensino oral dos surdos no país, principalmente porque esteve à frente da coordenação do CENESP, tendo a oportunidade de consolidar a filosofia oralista no ensino de surdos.

A “qualidade excelente” do Curso de Especialização do INES se devia, para Maurelli (2014), por este contar com a maior autoridade do Brasil no oralismo, na figura de Álpia Couto-Lenzi, e por sua personalidade singular sempre ter motivado os alunos do curso a se empenharem na educação dos surdos com total comprometimento. Segundo a professora, sua prática pedagógica, ainda hoje, recebe influência dos conhecimentos adquiridos, diretamente, com Álpia Couto-Lenzi durante o Curso de Especialização da instituição, nos levando a pensar que o programa institucional do INES sobrevive nos esquemas teóricos e morais de

alguns de seus professores, ainda que a proposta bilíngue seja prescrita no Plano Político Pedagógico (PPP) do Instituto desde 1987 (ver a respeito em FREITAS, 2012):

Quem tem uma Álpia Couto dentro de um curso não pode dizer que ele é fraco! Ela já entra determinada a mostrar a que veio. Ela é admirável! Ela para mim foi uma referência e tanto! Porque você não tem como não admirar uma pessoa que tem uma dedicação como a dela... Quis fazer a diferença! (...) Álpia tinha capacidade, era uma pessoa que dava um norte para a gente. Hoje muita coisa que eu aproveito vem de Álpia Couto. Ela trabalhava com o oralismo, com o método de Perdoncini (MAURELLI, 2014).

Maurelli (2014) também faz menção à professora de História da educação de surdos, Eulina Cunha, “que passava para os alunos uma emoção muito forte ao retratar a história do INES”, sendo responsável, junto com a professora Álpia Couto-Lenzi, pelo “seu despertar em querer trabalhar com surdos” (MAURELLI, 2014).

Também podemos inferir que Álpia Couto-Lenzi era legitimada muito mais por ser uma autoridade acadêmico-pedagógica na aplicação do método oral Perdoncini que representava, neste sentido, a materialização do oralismo em termos metodológicos, do que pelo cargo que ocupava no CENESP/MEC. Mais que isto, ela era legitimada pelos alunos dos cursos de especialização do INES e pelo corpo docente da instituição, em sua maioria, porque possuía experiência na educação de surdos que, até onde se sabe, era exitosa no ensino da língua oral para estes discentes.

Assim a **experiência** das gerações mais antigas continuava a ser um valor cultivado pelo programa institucional do INES. O depoimento de Passos (2014), lembrando como se deu o contato inicial com as professoras do Instituto (formadas no Curso Normal da instituição), durante a Prática de Pesquisa e estágio supervisionado, corrobora com nossa percepção:

Eu me lembro que cada professora passava para a gente o que trabalhava com os alunos. Por exemplo, a professora Laura ensinava aos alunos sobre a vida lá fora: preencher cheques, formulários para solicitação de empregos, etc.. A minha mãe dava aula de português e explicava como ela fazia esse trabalho. Ela dava as histórias e eles escreviam. Eles falavam e depois passavam para o papel. Ela chegou a encadernar esses textos. Os alunos escreviam e faziam apresentação. Eu os ouvia falando muito bem, eu entendia o que eles falavam. Naquela época, eles entendiam o que estavam falando. E aquele que não falava, lógico, aquele que não emitia som, você não iria forçar que falasse (PASSOS, 2014).

Também para Maurelli (2014), além de aprender a prática pedagógica com as disciplinas didático-pedagógicas do curso de especialização, o contato com pares profissionais mais experientes lhe proporcionava mais segurança para desempenhar a prática pedagógica,

visto que quando ingressou no INES, “era muito crua, não tinha teoria e nenhuma prática”. Assim, o ofício docente foi, predominantemente, aprendido com as professoras formadas no Curso Normal do INES “que viveram uma vida no Instituto”:

María José Conti era uma professora fantástica, que trabalhava com o oralismo e as crianças saíam oralizadas [ênfase]! A dedicação delas era motivante. Era muito motivador a gente ver que elas tentavam fazer diferença na vida daquelas crianças. E você vê que o trabalho dá resultado. Agora, dá trabalho, é pesado! É um trabalho diário, repetitivo, é um vai e volta eterno. Mas dá resultado, dá resposta! Mas o fato é que nós éramos professores especializados e como professor especializado tínhamos que, dentro da sala de aula, oralizar. Sem ter a preocupação de instalar fonema com a precisão de um fonoaudiólogo, mas estimular, trabalhar, fazer falar. Treino mesmo. E eu sempre fiz isto. E digo a você que é uma coisa que eu não deixei, não. Não abandonei não. (MAURELLI, 2014).

Com relação ao método que as alunas do Curso de Especialização do INES aprenderam a aplicar, o “Método Perdoncini”, Álpia Couto-Lenzi revela que teve acesso aos seus procedimentos diretamente com o seu autor, nas diversas ocasiões em que o Dr. Guy Perdoncini esteve no INES, ministrando palestras para os professores da instituição, e quando ela se encontrava com este linguista e foniatra na França, a fim de fazer o intercâmbio de conhecimentos e a orientação da sua própria pesquisa que já estava em curso.

Contudo, Álpia Couto-Lenzi não deixa de render tributo à Ângela de Brienza, sua professora no Curso Normal do INES, que fez despontar toda a sua “paixão” pela fonética e pelo ensino de surdos, corroborando com as impressões das professoras entrevistadas de que a aprendizagem do ofício docente era realizada, principalmente, a partir da incorporação das experiências dos pares profissionais de gerações anteriores:

No INES comecei trabalhando como secretária do Curso Normal, enquanto fazia o curso, que era noturno<sup>102</sup>. No terceiro ano do curso já tinha uma turma, pela manhã, na qualidade de estagiária, sob a orientação e supervisão de Ângela de Brienza. Foi, então, através do Método Oral Puro que comecei a educar surdos no INES. **Essa orientação foi, certamente, a base em que foi alicerçado todo o meu trabalho com surdos** [grifo nosso]. Minha paixão pela Fonética nasceu em suas belíssimas aulas, aperfeiçoadas muito mais tarde, pelos professores: Péla Simon, André Bothorel e François Wioland, do Instituto de Fonética da Universidade de Strasbourg, na França (COUTO-LENZI, 2004, p. 31).

Sobre o profissional e o método, Lenzi-Couto (2004) relata que o Dr. Guy Perdoncini praticou a educação auditiva em 1954, no Centre de Phoniatrie e de Rééducation Auditive, em Villefranche-sur-Mer, na França, pesquisando o desenvolvimento dos limiares diferenciais de duração, intensidade e frequência em crianças surdas, “tendo publicado em 1963 todo o

<sup>102</sup>Cabe aqui uma explicação: somente as duas primeiras turmas do Curso Normal do INSM funcionaram a noite. As seguintes tiveram aulas no horário diurno.

método (educação auditiva, voz, linguagem e fala) no livro “Précis de Psychologie et Rééducation Infantiles”, recebendo, em 1964, o Prêmio Anual da Academia Francesa de Medicina” (p. 128).

Segundo Lenzi-Couto (2004), o método potencializa a audição residual do surdo com a utilização do “pulsatone analyseur”, sendo que este aparelho permite trabalhar os parâmetros do som (duração, intensidade e frequência), através da regulação dos controles. A finalidade do método, portanto, era

desenvolver os “limiões diferenciais” da audição ou função auditiva utilizando, no início, uma semiologia simplificada para trabalhar os parâmetros do som em exercício de base. Assim, mesmo em casos de perdas superiores a 90 dB [decibéis], é possível desenvolver a função auditiva. (...) A criança recebendo frequentemente estímulos sonoros consegue descobrir a sensação sonora, percebendo a presença do som; perceber a presença e ausência dos sons, percebendo a diferença entre o som e o silêncio; mais tarde passa a fazer a diferença de duração dos sons, reconhecendo sons longos e os sons breves, em seguida conhece os sons fortes e os sons fracos, fazendo a diferença de intensidade; mais tarde passa a aprender a diferença entre sons graves e agudos, de acordo com as frequências de seu campo auditivo residual e aplicar o conhecimento dos limiões diferenciais à compreensão da linguagem e ao aperfeiçoamento da fala (COUTO-LENZI, 2004, p. 127-128).

Sobre o método, Passos (2014) lembra que durante o estágio teve oportunidade de ver comprovada a sua eficácia, ocasião em que presenciava os alunos oralizando com inteligibilidade:

Não era só “falar como papagaio”, não. Durante as aulas de português, eu via que os alunos entendiam o que estavam lendo. Algumas pessoas dizem que naquela época os alunos repetiam como papagaio, mas não repetiam! Não repetiam os fonemas em si, aquelas palavras tinham significado para eles (PASSOS, 2014).

Maurelli (2014) também atribui, além da preparação profissional oferecida pelos cursos do INES, à estrutura organizacional da instituição os elementos que permitiam que o professor soubesse desempenhar seu ofício com eficiência, visto que o ambiente institucional, regulado por normas e regras, corroborava para a eficiência do ensino:

Era uma estrutura que quando eu cheguei já estava tão bem organizada no INES, em que o professor de sala de aula instalava o fonema porque ele tinha sido preparado para isso. Não era uma coisa de você dizer que não, não conheço... Você tinha sido preparado para isso (MAURELLI, 2014).

A explicitação pormenorizada de grande parte dos conhecimentos que foram tratados nos cursos organizados por Álpia Couto-Lenzi fez parte dos conteúdos curriculares dos cursos de especialização do INES, que apresentaram somente ligeiras alterações em relação à grade

curricular dos cursos passados, por conta das inovações metodológicas e pelas novas tecnologias que o INES passou a dispor:

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA AUDITIVA

**GRADE CURRICULAR**

	Disciplinas	Conteúdo Programático	Média	Carga Horária	
FASE INTRODUTÓRIA	Introdução à Educação Especial	Conceituação, princípios básicos, histórico, legislação e tipos de atendimento ao deficiente auditivo		30	
	Aspectos bio-psico-sociais	Anatomia, Fisiologia e Patologia dos órgãos da audição e da fala		20	
		Diagnóstico Otorrinolaringológico		20	
		Psicologia do Desenvolvimento		30	
		Psicologia do Ensino-Aprendizagem		20	
		Aspectos Sociais do DA		10	
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Noções de Linguística		20	100	
	Educação Artística				
	Educação Física				
FASE ESPECIALIZADA		Música, som e ritmo aplicados ao DA		20	
	Física	Noções de Física Acústica aplicada à Educação do DA		30	
	Métodos, técnicas e recursos especiais para a educação do deficiente auditivo	Educação Pré-Escolar			380
		Avaliação Pedagógica			
		Estruturação da Linguagem do DA			
		Alfabetização do DA			
	Metodologia das Disciplinas do 1.º grau aplicada ao ensino do DA				
	Recursos audiovisuais especiais para o DA				
Orientação Vocacional	Fundamentos de orientação Vocacional		10	20	
Prática de ensino	Estágio supervisionado		70	220	
Total de carga horária				900	
Média Final				85	

registro a tis. n.º 28 de Livro  
n.º 01 na Secretaria do Curso  
de Especialização de Professores na  
Área da Deficiência Auditiva.  
Em 17 de dezembro de 1981.  
Sandra Passos

*Maria Alcina Sothers*  
Coordenadora

Figura 16: Grade curricular do Curso de Especialização de Professores na área da Deficiência Auditiva que vigorou entre os anos 1981-1985, formulada, predominantemente, por Álpia Couto-Lenzi. Consta do arquivo pessoal da professora efetiva do INES, Sandra Passos, que autorizou sua publicação.

Com relação à legislação que seria objeto de estudo no curso, ainda que não tenhamos conseguido a ementa da disciplina “Introdução à Educação Especial, podemos conjecturar que passava pelo estudo e interpretação de duas leis básicas que, até o momento do curso, amparavam a educação dos deficientes no Brasil: a prevista pelo Parecer nº 7/72, que instituía o currículo mínimo para a formação de professores de deficientes da audiocomunicação,

10/01/72, e as Diretrizes Básicas para ação do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, 1974. Esta disciplina também se ocupava do estudo da história da educação de surdos no mundo e no Brasil com a professora Eulina Cunha, uma especialista na história do INES.

A disciplina “Aspectos Bio-Psico-Sociais” apresentou os mesmos conteúdos dos cursos de especialização anteriores como anatomia, fisiologia e patologia dos órgãos da audição e da fala; o diagnóstico otorrinolaringológico (ministrada pelo Dr. Ermiro Soares), a psicologia do desenvolvimento (ministrada pela professora Gracinda Pereira) e do ensino-aprendizagem (ministrada pela professora Lia Jordão), instrumentalizando os futuros especialistas a realizarem avaliações e atendimentos aos deficientes auditivos, no âmbito da visão clínico-pedagógica da surdez. De forma que estes conteúdos estavam em perfeita sintonia com o preconizado pelas diretrizes do CENESP, como as que se seguem:

- A identificação da deficiência [tipo e grau, no caso da surdez] será feita o mais cedo possível, desde os níveis pré-escolares;
- O diagnóstico da deficiência dos alunos será feito com base nos resultados de um conjunto de exames (médico, psicológico, escolares, etc) adequados às várias situações e nas observações feitas no meio familiar e escolar;
- Não serão usados, para diagnóstico dos deficientes, instrumentos que não ofereçam garantia de rigor científico e de adequabilidade; sua aplicação exigirá pessoal especificamente preparado para este fim (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 20).

Assim, as diretrizes do CENESP orientavam o atendimento, encaminhamento e avaliação dos excepcionais visando sua enturmação, preferencialmente, em salas de aulas com pares de alunos considerados “normais”:

- Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas de ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes;
- Os alunos deficientes freqüentarão classes especiais de escolas comuns quando o tipo ou grau de deficiência que apresentarem não permitir seu atendimento em classes regulares, promovendo-se, neste caso, a realização do maior número possível de atividades conjuntas com os alunos normais;
- Sempre que possível, serão instaladas salas de recursos em escolas comuns que atendam a deficientes (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 20).

O documento orientava ainda que os deficientes só deveriam ser atendidos em instituições especializadas, como o INES, portanto, no caso em que a adaptação ao regime da integração fosse contra-indicada devido às características da deficiência que estes portavam:

Os alunos deficientes freqüentarão escolas especiais quando, por suas condições pessoais- tipo e grau de deficiência, local de residência- não puderem receber atendimento adequado em escolas comuns. Só haverá

internamento de deficientes em escolas residenciais nos casos de absoluta impossibilidade de se utilizarem outras formas de assistência (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 20).

Sobre a grade curricular do Curso de Especialização do INES, merece referência a inclusão da disciplina “**Noções de Linguística**”. A linguística, enquanto área que se ocupa da natureza da linguagem e da comunicação sempre fez parte da programação curricular dos cursos de formação e de especialização do INES, diluída na disciplina Língua Portuguesa, contudo, em 1981, a novidade foi a inclusão do estudo das teorias linguísticas de Chomsky e de Guy Perdoncini, sendo que este último apresentava além do trabalho focalizado na educação auditiva dos surdos, uma metodologia para a estruturação da linguagem. Esta metodologia foi ensinada pela professora Álpia Couto-Lenzi, “que trouxe o método, em 1973, para o Brasil” (MATTOS, 1996, p. 37), e que se constituiu como diferencial em relação aos cursos de especialização anteriormente oferecidos pelo INES.

O “organograma da linguagem” era peça central a ser ensinado por Álpia Couto-Lenzi, na disciplina “Métodos, técnicas e recursos especiais para a educação do deficiente auditivo”, podendo este ser caracterizado da seguinte forma:

O Organograma da linguagem foi criado com o objetivo de facilitar ao deficiente auditivo o aprendizado da estrutura frasal, para que através de situações reais de comunicação, ele infira o sistema de regras da língua, realizando as transformações e chegando à criação de um número infinito de frases. Representado por formas geométricas, é formado por um círculo que representa o sintagma nominal um (SN1), por um quadrado que representa o verbo (V) e por um triângulo que representa o sintagma nominal dois (SN2) (MATTOS, 1996, p. 58-59).

A aplicação prática deste organograma era avaliada ao longo do curso, contudo, as provas mais complexas, do ponto de vista clínico (mais do que pedagógico) eram as que verificavam a prática da “instalação” de fonemas: “Tínhamos que treinar os fonemas, por isso não dava para esquecer estas avaliações. A fonoaudiologia, segundo Maria José Conte, começou aqui: um grupo de logopedistas que acabou virando fonoaudiólogas (MAURELLI, 2014).

Quanto ao grau de dificuldade do curso, Coutinho (2014) relata que era razoável, já que disciplinas como “Física Acústica” eram mais complexas, contudo as disciplinas pedagógicas, maioria na grade curricular, eram mais fáceis ou nem exigiam provas. Quanto às provas de “Linguística”, esta professora relembra:

Era a coisa dos organogramas, das questões teóricas. É Chomsky que embasa essa teoria. E aí tinham umas questões por aí. Mas essa coisa da instalação dos fonemas eu nunca me senti muito competente para fazer... Eu

nunca precisei aplicar na prática porque, como eu sempre atuei no fundamental 2, eu não usei nada disso (COUTINHO, 2014).

O ensino dessa metodologia, do Organograma da Linguagem, por Álpia Couto-Lenzi, também foi objeto de outro curso, em nível de especialização, feito na faculdade de Pedagogia da UERJ no ano de 1983. Algumas alunas que fizeram o curso de especialização do INES também se interessaram em fazê-lo, tornando-se também especialistas do "Método Perdoncini", referendando e consubstanciando, assim, o trabalho de Álpia Couto-Lenzi fundamentado na filosofia oralista. Entre elas estão professoras que se destacaram na área da docência ou na área da fonoaudiologia no INES, como: Leila Couto Mattos, Lina Ponce do Nascimento, Solange Maria da Rocha, Stny Basilio Fernandes dos Santos, Mônica Campello, entre outras (COUTO-LENZI, 2004).

Não é demais repetir que a língua de sinais, nesta perspectiva de ensino, não era estimulada a adentrar a sala de aula, nem nas interações entre alunos e professores e muito menos nos processos instrucionais. Coutinho (2014) tem esta lembrança ainda vívida em sua memória:

Não se falava em língua de sinais. Era muito interessante porque quando a gente saía da sala de aula só via língua de sinais. Porque as crianças estavam aqui, eram crianças internas naquela época. E o que a gente via aqui o tempo todo era a LIBRAS pelos corredores. Mas dentro da sala de aula esse assunto não era tocado. Não, até era tocado... Mas era tocado para falar mal: "isso não é legal, isso vai prejudicar..."; "Se eles aprenderem a LIBRAS não aprendem o português, não aprendem a falar e nem a escrever". Então era sempre uma coisa contra a língua de sinais (COUTINHO, 2014).

Mas como alguns alunos não aprendiam a oralizar, não obstante os esforços de seus professores, uma parte dos docentes, contrariando a tradição pedagógica da instituição, usava a língua gestual como recurso para que estes tivessem algum ganho na escolarização, como nos faz ver Maurelli (2014):

Usávamos a abordagem da porta fechada. Porque a comunicação tinha que acontecer. Durante o curso eu consegui aprender alguns sinais básicos, super fragmentados, não pelo curso em si, mas pela observação dos alunos. E com esses alunos que não falavam, a gente tentava alguns sinais, dramatizações, desenhos. Então era o sinal e a escrita. Acaba que é sendo como hoje: a LIBRAS e a língua portuguesa na modalidade escrita (MAURELLI, 2014).

Alguns professores também começavam a refletir sobre esta situação, compreendendo que havia um fosso entre o que era prescrito pelo Curso de Especialização do INES e o que de fato demandava da realidade escolar. Coutinho (2014) nos esclarece:

Uma das primeiras coisas que me lembro é que botei um problema no quadro sobre frações que falava de mesada. E aí apontei para a palavra mesada e eles apontaram para a mesa. Então eu pensei assim: não vai rolar



isso aqui se eu não souber essa língua [a LIBRAS]... Então tudo o que me falaram no curso como “fale devagar e de frente” não adiantava, porque eles não entendiam. E foi um choque muito grande entre aquilo que eu estava aprendendo e aquilo que estava na minha frente! As coisas não casavam! [risos] (COUTINHO, 2014).

Devemos lembrar que em 1960, a língua de sinais já era considerada uma língua tão legítima quanto as línguas orais-auditivas, no sentido de possuir os princípios universais que regem todas as línguas, com o linguista Stokoe tendo comprovado cientificamente que “a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS & KARNOPP, 2007, p. 30).

Contudo, a **crença** disseminada desde o final do século XIX de que a inserção da língua de sinais na escolarização do surdo inviabilizaria a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade oral, e que seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta incapaz de expressar conceitos abstratos estava consubstanciada no programa institucional do INES, fundamentado em concepções oralistas. Assim, o estudo da LIBRAS não fazia parte dos conteúdos trabalhados na disciplina “Noções de Linguística”, como constatamos pela programação curricular e pelas narrativas das professoras entrevistadas, não sendo permitida nem como recurso pedagógico para o ensino dos conhecimentos escolares sistematizados, ainda que alguns professores o fizessem veladamente.

Na acepção de Dubet (2006), o sistema de crenças proveniente do conjunto de atividades profissionais que participam da socialização dos sujeitos institucionais acaba por sedimentar o programa institucional da instituição, seja ela escola, hospital ou centro de assistência social. De modo que essas crenças compartilhadas pelos agentes escolares, no caso desta pesquisa, afetam de forma permanente, muitas vezes, aqueles que executam o trabalho, os professores, e aqueles cujo trabalho recai sob a forma de sentimentos, valores, condutas e princípios.

Pelo exposto, podemos afirmar que a aprendizagem da metodologia para o ensino da língua oral para os surdos continuou a assumir a centralidade na formação dos futuros professores de surdos, continuando a serem secundarizados os conhecimentos escolares sistematizados, o que nos leva a crer que os objetivos da ação educativa para os alunos ditos normais e os deficientes auditivos, em uma perspectiva integradora, se distanciavam indo na contramão das diretrizes preconizadas pelo CENESP (1974):

Os objetivos da ação educativa são os mesmos para os normais e para os excepcionais: visam ao desenvolvimento das potencialidades de cada um, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo

para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 8).

Portanto, a centralização da “escolarização” dos deficientes auditivos no ensino da língua oral tornava problemática a execução da orientação do CENESP (1974) de “integrar os deficientes, sempre que possível, no ensino regular, proporcionando-lhe o tratamento especial, segundo a espécie e o grau de deficiência que apresentem” (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 14), visto que o aluno surdo quase sempre demorava muitos anos para conseguir aprender a língua, em termos de compreensão e emissão da fala, ficando muito aquém do aluno normal na aprendizagem dos conhecimentos escolares sistematizados, quando estes compartilhavam a mesma turma em uma perspectiva de integração.

Para Bueno (2001), a integração tinha uma face perversa que “culpabilizava” o próprio aluno quando este não poderia ser incorporado ao sistema regular de ensino, visto que tinha como pressuposto

que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições permitirem” (BUENO, 2001, p. 8).

A escola especial, por sua vez, também culpabilizava o aluno, ou a sua família, quando este não conseguia aprender a oralizar da forma preconizada pelos métodos orais, recorrendo, como última opção, à linguagem gestual para a sua comunicação. Ou seja, a culpa nunca recaía no professor que aplicava o método, ou no próprio método, que se blindava pela sua constituição científica, ou na escola, que seguia os pressupostos oralistas, que se convertiam na melhor escolha para a educação de surdos. Esta característica da instituição de não imiscuir-se aos problemas que ela mesma produziu ou teve participação é uma particularidade do programa institucional que concebe a instituição como um santuário, que “expulsa o mal fora de seus muros e não culpa a escola se os alunos seguem desiguais apesar de sua igualdade na instituição” (DUBET, 2006, p. 60, tradução nossa).

O CENESP, por sua vez, também entendia que a universalização do atendimento adequado aos alunos excepcionais e seus meios de educá-los, junto aos considerados normais, deveria seguir as mesmas diretrizes de ação utilizadas pelos países da Europa e EUA, além da união da ação governamental com a iniciativa privada, tendo para isto que se engajar “nesse esforço de pesquisa e experimentação, de reflexão e de ação que se desenvolve no mundo” (BRASIL, MEC, CENESP, 1974, p. 12).

O problema que envolvia tal pensamento, segundo nossa interpretação, é que a incorporação de ações que versavam sobre a integração de alunos deficientes, importadas de países centrais, não levava em conta nossas condições sócio-econômicas e culturais muito diversas destes países desenvolvidos que deveriam nos servir de modelo, como preconizava o CENESP/MEC. Quanto à união do governo com a iniciativa privada, o problema da integração não seria resolvido, visto que, quase sempre, as iniciativas particulares se limitavam ao terreno do assistencialismo, sem compromisso efetivo com a escolarização dos deficientes, como avalia Bueno (2004):

A rede privada de educação especial esteve muito presente no atendimento educacional, adotando, quase sempre, o modelo assistencialista, e muito raramente prestando um serviço de qualidade como os oferecidos pelas clínicas e escolas de excepcionais envolvidas neste ensino. Tal fato se deu porque até a década de 1970, a educação especial servia a interesses da privatização da educação, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que estas instituições têm exercido (BUENO, 2004, p. 123).

As premissas nas quais o CENESP se pautou a fim de sugerir ações no campo da educação especial, materializadas em suas diretrizes na década de 1970, já estavam sendo problematizadas por pesquisadores, estudiosos e docentes, em 1980, por conta do esgotamento do modelo tecnicista de ensino, em que o professor se constituía como um especialista de conteúdos, um técnico da educação, um facilitador da aprendizagem e um organizador das condições de ensino-aprendizagem.

A partir da década de 1980, o professor ideal era o profissional que assumia seu papel sócio-político, compreendendo a relação dialética entre as práticas educativas e a realidade social. Muito contribuiu para a construção deste novo perfil de professor a influência das reformas educacionais implementadas em países europeus e latino-americanos, a organização dos movimentos sociais e as pesquisas na área da educação brasileira colocadas em curso pelos programas de pós-graduação das melhores universidades do Brasil.

Diante deste panorama, entendemos que as orientações do CENESP entravam em rota de colisão com o novo perfil de professor que se queria construir nos anos 1980 na educação geral, o que alimentava um fosso em relação à educação especial, hiato este que não era desejável devido ao movimento de integração que o próprio MEC intencionava implementar.

Na verdade, a própria educação de surdos já dava vívidos sinais de transformação, pois a visão clínico-pedagógica, que operava com a lógica da surdez enquanto deficiência, já

começava a ser ameaçada pela visão sócio-antropológica<sup>103</sup> da surdez, baseada na *diferença*, sendo constituída uma área de estudos chamada Deaf Studies (Estudos Surdos), nos Estados Unidos, que se dedicava a pensar em conceitos como identidade, cultura, poder e linguagem que influenciaram o cenário brasileiro na década de 1980 (SKLIAR, 1997).

Ainda segundo Góes (1999), na década de 1970, a comunidade surda<sup>104</sup>, no contexto mundial, já pleiteava o direito a uma educação própria, mais afeita às suas singularidades linguísticas e na década de 1980 já havia se formado, definitivamente, a demanda por uma definição do surdo a partir de seu eixo identitário, colocando em xeque o paradigma oralista até então vigente.

De acordo com nossas pesquisas, o INES, no início da década de 1980, ainda estava muito distante destas discussões, imperando em sua formação de professores o paradigma oralista, que estava consubstanciado em seu programa institucional.

Contudo, a procura pelos Cursos de Especialização do INES, depois de 1985, já com a saída de Álpia Couto-Lenzi do seu corpo docente e do CENESP, extinto em 1986<sup>105</sup>, sofreu um decréscimo considerável. Para Couto-Lenzi (2014) motivada por duas situações: pelo quadro de professores do INES ter sido completo com o último concurso, aproveitando as alunas que se formaram nos cursos da instituição, e o surgimento do curso de fonoaudiologia, oferecido por faculdades particulares, “que, basicamente, tinha o mesmo currículo dos cursos de especialização do INES” (COUTO-LENZI, 2014).

Somaríamos a esses motivos, o esgotamento de um modelo de formação baseado no tecnicismo e na concepção clínico-pedagógica, que já não estava mais em consonância com a demanda dos surdos por uma educação que os permitissem ter acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, ou seja, que não se contentava apenas com a aprendizagem da língua oral, que era a base da formação de professores do INES, fundamentada no oralismo.

Coutinho (2014), indagada sobre a importância do curso de especialização para sua

---

<sup>103</sup>Bisol & Sperb (2010), baseadas em Bauman (2008), assinalam que o modelo sócio-antropológico surgiu como resultado das lutas por direitos civis na década de 1960, protagonizadas por mulheres, afro-americanos, comunidades de gays, povos indígenas e pessoas com deficiências (principalmente sensoriais). Assim, esse modelo entende a surdez enquanto diferença cultural, linguística, política e identitária, ou seja, fora dos pressupostos preconizados pela educação especial, sendo suas reivindicações semelhantes as de outras minorias étnicas e linguísticas.

<sup>104</sup>Por comunidade surda entendemos, tal qual os teóricos e pesquisadores da área da surdez da década de 1990, não só o conjunto de sujeitos surdos como também dos professores, estudiosos e pesquisadores que defendem o modelo cultural da surdez, também chamado de modelo sócio-antropológico.

<sup>105</sup>O CENESP foi extinto em 1986, durante o governo de José Sarney (1986-1990), dando lugar à Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), criada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), vinculada à Diretoria Superior do MEC, regulada pelo decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.

trajetória profissional relata que ele foi, inegavelmente, “a porta de entrada para o INES”, para a instituição que “aprendeu a amar”, ao longo dos mais de trinta anos de docência, e onde sempre procurou desempenhar da melhor maneira possível o seu trabalho, acrescentando ainda:

Eu não posso falar mal do curso, mesmo que tudo o que eu aprendi nele foi quase nada. Porque era outra visão, outra filosofia. Na época tinha aquela coisa de proibição da língua de sinais. Então a gente perdeu uma oportunidade ímpar de ter um instrumental de trabalho. Na medida em que isso não foi falado durante o curso não nos deu possibilidade, não abriu nossos olhos para a necessidade de usar a língua de sinais. Mas não posso negar que o curso foi muito forte na minha formação apesar de perceber aquele embate na minha prática, e que era balela aquela coisa de “fale devagar e de frente”, de entender, rapidamente, que a língua de sinais está ali no meio. (COUTINHO, 2014).

Além disso, Coutinho (2014) pondera que, à época, não tinha condições de questionar o trabalho de pessoas que já trabalhavam no INES há muitas décadas e que, por isso, deveriam saber o que dava mais certo, metodologicamente, no ensino de surdos:

Imagina, pessoas que estão aqui trabalhando cinquenta anos e dizendo que é assim, que se for diferente não vai ser legal. Você vai questionar isso? Eu não tinha condição de questionar! Acho que foi assim: eu me dediquei ao curso, acho que fiz tudo aquilo que estava ao meu alcance para ser uma boa aluna e aproveitar ao máximo. Mas quando eu fui para a prática eu vi que aquilo não me adiantava, que não era aquilo que iria me ajudar a ser uma boa professora aqui dentro (COUTINHO, 2014).

Coutinho (2014) tinha entendido, assim que iniciou a docência no INES, em 1984, que a língua de sinais era essencial para estabelecer relações sociais e de comunicação com seus alunos, além de ser essencial para o processo instrucional.

Assim, no momento em que a língua de sinais foi de fato reivindicada pelos alunos, por parte dos professores e pelos pesquisadores da surdez para fazer parte do programa curricular da instituição, influenciada pelos movimentos que ocorriam em contextos transnacionais, o programa institucional começou a apontar indícios de agonia, sendo a filosofia oralista questionada em termos paradigmáticos e metodológicos:

As coisas foram sendo abandonadas, o trabalho das professoras antigas sendo refutados sem que fossem submetidos a uma avaliação séria sobre seu resultado. Você não pode acreditar que uma instituição de mais de 150 anos não tenha resultado. Tem que ter, senão cai tudo por terra (MAURELLI, 2014).

No imaginário nostálgico de alguns professores, eles se ressentem da perda de uma “idade de ouro” do INES em que os alunos falavam, escreviam, aprendiam, sem o fantasma do fracasso escolar assombrar o processo ensino-aprendizagem, o que representa a força do

programa institucional que é sempre lembrado por suas virtudes, sua coerência e suas capacidades mágicas de redução de um número considerável de tensões e de paradoxos (DUBET, 2006). Contudo, a decadência do programa institucional não se faz de maneira total nem homogênea, subsistindo na instituição muitos elementos que o compõem, sob forma de esquemas conceituais, cognitivos e morais, no tipo de relação profissional entre os sujeitos escolares/institucionais e no trabalho sobre o outro.

No próximo capítulo, iremos para o outro lado do Atlântico e nos ocuparemos da constituição sócio-histórica dos cursos de especialização de professores de deficientes auditivos realizados em Portugal, no mesmo arco temporal, de 1950 a 1980.

## CAPÍTULO 4

### OS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM PORTUGAL: A “IMPORTAÇÃO” DE UM MODELO DE EXCELÊNCIA

*A história não é meramente o que aconteceu; é o que aconteceu no contexto daquilo que poderia ter acontecido.*

Hugt Redwald Trevor-Roper (1981)

Neste capítulo nos dedicamos a compreender como os cursos de especialização de professores para o ensino de deficientes auditivos, em Portugal, foram estruturados, organizados e institucionalizados entre as décadas de 1950 e 1980.

Como linha orientadora deste estudo, a investigação se deteve na análise da tipologia dos modelos de formação adotada pelos cursos portugueses e os seus fundamentos filosóficos, científicos, epistemológicos e históricos; as concepções sobre as funções da escola e da educação de surdos, nas visões de seus dirigentes e corpo docente; as competências profissionais, em forma de saberes e saberes-fazer que foram selecionadas para o futuro exercício profissional do professor, na educação especial, e a construção de seu perfil, em consonância com os postulados conceituais dos cursos de especialização em sua relação dialética com a sociedade.

Foi nosso propósito, principalmente, analisar como esses elementos foram sendo tecidos, disseminados e consubstanciados sob a forma de um programa institucional em instituições escolares/instituições de formação como o IJRP e o IAACF, notadamente.

Os cursos de especialização em deficiência auditiva se alinharam a três modelos de formação que foram adotados de forma combinada ou com a predominância de um deles, dependendo da instituição escolar formadora. Assim vislumbramos um modelo que tendeu, prioritariamente, para uma concepção redutora e normativa do ensino, em que o futuro professor de surdos ao articular os vários saberes indispensáveis ao ofício docente foi-se constituindo como um professor “executor” dos preceitos do curso, incorporando, sobretudo, a experiência dos professores mais antigos para a constituição da prática pedagógica, modelo este encontrado, predominantemente, nos cursos de especialização oferecidos pelo IJRP; outro que se ocupou da transmissão dos conhecimentos oriundos das ciências de base, implementando o modelo *acadêmico*, mesclado ao modelo *científico*, que incentivou a formação do professor investigador de sua própria prática pedagógica, que (re)desenharam o

perfil do professor de deficientes auditivos, encontrados, de uma forma geral, nos cursos promovidos pelo IAACF em resposta à demanda pela *integração* dos alunos deficientes na rede regular de ensino, em Portugal.

Também foi nosso trabalho investigar de que forma os dirigentes dos cursos de especialização em deficiência auditiva foram buscar nos institutos de formação de professores de deficientes auditivos da Europa, principalmente, a inspiração para a organização dos referenciais teórico-práticos para a construção da formação dos professores e das ações pedagógicas para o ensino dos deficientes auditivos.

Nesse sentido, a pesquisa apontou para a assertiva de que Portugal demonstrou uma clara tendência de procurar nos países do eixo europeu, predominantemente, os pressupostos para a construção do modelo de formação dos cursos de especialização de professores na área do ensino dos deficientes auditivos, se valendo, em grande parte, da literatura internacional e do intercâmbio de profissionais, no cenário internacional, na busca por estas referências, assunto que será tratado de uma forma mais aprofundada no último capítulo dessa tese.

Assim, a prática pedagógica que deveria ser executada pelos futuros professores de deficientes auditivos estava fundamentada na concepção clínico-pedagógica, principalmente, em que o aluno surdo era considerado um deficiente, um *anormal*, que deveria ser submetido a um programa médico e educativo a fim de poder se integrar à sociedade, ainda que na década de 1980 a concepção com enfoque mais pedagógico do que clínico já tivesse sido esboçada nos cursos de formação do IAACF, no contexto reclamado pela integração. Neste sentido, Portugal se voltou para fora a fim de construir a sua própria excelência no ensino de surdos.

Para a execução de nosso estudo e pesquisa nos debruçamos em fontes escritas como textos legislativos, relatórios, atas, documentos institucionais, dossiês de diretores, discursos institucionais e artigos de periódicos, bem como fontes orais, fruto das entrevistas que fizemos a duas ex-cursistas e ex-professoras do IJRP e de uma ex-cursista do IAACF que realizaram cursos de especialização de professores no ensino do deficiente auditivo nestas instituições de formação. Duas destas professoras também são pesquisadores da área da surdez e da formação de professores da educação especial, referências em Portugal.

Continuou a assumir a centralidade conceitual da pesquisa, neste capítulo, a categoria *programa institucional*, nos termos compreendidos por Dubet (2006), a fim de lançar luz no entendimento da realidade empírica. Neste sentido, foi nosso foco de pesquisa tentar perceber como os cursos realizados pelos professores e o posterior exercício docente, aliados à



organização institucional e ao contexto sócio-histórico, contribuíram para criar um conjunto de saberes, ideias, valores, atitudes e crenças que tendo no oralismo o marco conceitual e a fundamentação da educação especial inscrita nas concepções clínico-pedagógicas, acabaram por consubstanciar o programa institucional de cada instituição escolar/instituição de formação analisada.

Com esta ótica, a História Oral foi assumida pelos pressupostos da pesquisa por representar uma metodologia que nos proporcionou uma imersão ao universo subjetivo dos professores que frequentaram os cursos investigados, nos possibilitando compreender como se concretizaram os processos de socialização destes docentes com os outros agentes escolares durante o percurso formativo e laboral, a partir de seus olhares, de suas percepções em relação à realidade vivenciada.

Em linhas gerais, foram esses os caminhos teórico-metodológicos que decidimos percorrer a fim de entender, em uma perspectiva sócio-histórica, como se deu a formação dos professores de deficientes auditivos, entre as décadas de 1950 a 1980, em Portugal.

#### **4.1 Instituto Jacob Rodrigues Pereira/Casa Pia de Lisboa: *Sempre pronto a acertar o passo!***



Figura 17: Fachada atual do Instituto Jacob Rodrigues Pereira  
Fonte: [www.ipegvendozoes.com](http://www.ipegvendozoes.com). Acesso em 15 de junho de 2015.

Com o objetivo de realizar a reconstituição dos cursos oferecidos pelo IJR<sup>106</sup> começamos por analisar os textos legislativos. Partir do domínio dos marcos legais foi

<sup>106</sup>Enquanto parte integrante da Casa Pia de Lisboa, a maior instituição portuguesa dedicada ao acolhimento, educação, ensino e inserção social de crianças e jovens sem apoio familiar normal ou em risco de exclusão social, o Instituto Jacob Rodrigues Pereira se propõe a oferecer aos seus educandos uma resposta adequada em várias dimensões: social, educativa, cultural, desportiva e de lazer. Sempre que a situação o justifique o Instituto dispõe de uma dimensão residencial com características, tanto quanto possível, próximas de um ambiente familiar normal. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira é composto por três espaços físicos distintos, mas complementares: o Colégio de Belém, situado na Rua D. Francisco de Almeida, nº 1 (por detrás do Mosteiro dos Jerônimos); o Lar Cruz Filipe, situado na Rua D. Lourenço de Almeida, nº 16 (contíguo ao Colégio de Belém) e o Lar de São Marçal, nº 7, perto da Assembleia da República. Além destes, os alunos do Instituto frequentam

feito à custa do entendimento de que poderíamos extrair uma linguagem e uma prática social do ordenamento jurídico (FARIA FILHO, 1998), nos auxiliando, em alguma medida, na compreensão de nosso objeto de estudo.

Julgamos que estes textos nos auxiliariam “em alguma medida”, porque possuímos o entendimento de que a reconstrução histórica das formações oferecidas pelas instituições escolares não se atém ao prescrito, às aproximações mecânicas da legislação, mas é fruto da ordenação das relações socioculturais e, nos termos dessa tese, às dinâmicas formativas e aos processos de socialização profissional sob a forma de interiorização de princípios, atitudes, valores e crenças subjacentes às práticas docentes. Isso porque o estudo sobre a formação de professores

é indissociável de uma mundividência que lhe confere sentido, legitimando-a e orientando-a na escolha dos fins e de meios. Mundividências raramente explícitas nos programas de formação, mas que se pode inferir, de forma fragmentada, quando se analisam os conteúdos e as práticas por eles prescritas ou propostas (ESTRELA, 2002, p. 17)

A fim de conhecer os cursos de especialização para o ensino de deficientes auditivos que funcionaram como anexo do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, além das fontes legislativas nos detivemos na análise do inédito Relatório do Grupo de Trabalho<sup>107</sup>, coordenado por Maria Inês Sim-Sim<sup>108</sup>, documento este solicitado pelo Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Superior com o intuito de se mapear, em termos quantitativos e qualitativos, as instituições escolares/formativas que, desde a década de 1940,

---

ainda outros espaços e valências da CPL, por outro lado, os espaços do Instituto são muitas vezes utilizados e frequentados por alunos de outros colégios da CPL (Ver mais a respeito em [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)).

<sup>107</sup>Este Grupo de Trabalho foi nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, de julho de 1986. Foi composto por representantes das seguintes instituições: Direcção-Geral dos Recursos Humanos/Secretaria de Estado da Segurança Social, José Peixeiro Simões; Direcção-Geral do Ensino Secundário, Élia Pecegueiro, Direcção-Geral do Ensino Básico, Ana Maria Bénard da Costa, Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, Maria Teresa Fernandes; Casa Pia de Lisboa, Carlos Pinto Ascensão e Direcção-Geral do Ensino Superior, Maria Inês Sim-Sim. Foram considerados, a fim de mapeamento, os cursos que se enquadravam nos seguintes critérios: “cursos cujos professores que os frequentaram obtiveram dispensa do trabalho docente ao longo da sua duração; cursos que exigiram o estágio em instituição escolar e cursos que fizeram avaliações dos professores para fins classificatórios” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, 1986, p. 2). Há de se ressaltar, contudo, que o documento referido não foi publicado, encontrando-se os seus originais sob a guarda da ESELx.

<sup>108</sup>A Prof. Dra. Maria Inês Sim-Sim foi a última diretora do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, instituição de formação de professores da educação especial em Portugal, subsidiada pelo Ministério da Educação, localizado na cidade de Lisboa, que ofereceu cursos, notadamente, em deficiência mental (nos termos de hoje deficiências intelectuais) a partir da década de 1930 (como iremos falar mais à frente, os cursos de especialização de professores de deficientes auditivos foram oferecidos somente a partir de 1976). Em 1986, este Instituto foi integrado à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), que passou a se ocupar da formação dos professores de educação especial, no contexto da integração. Portanto, a professora Sim-Sim assumiu o papel de fazer a transição destes cursos do encargo de uma instituição de formação para outra, sendo esta última realizada em nível superior de ensino.

se dedicaram à preparação profissional dos professores de educação especial em Portugal.

O relatório teve os seguintes objetivos: inventariar todos os cursos de especialização em Educação Especial realizado por Instituições ou organismos oficiais; identificar os professores ou educadores que os frequentaram com aproveitamento e elaborar propostas de complemento de formação, quando tal fosse julgado necessário, a realizar em moldes de formação em serviço através de instituições de formação inicial (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

Como esperado para os termos dessa pesquisa, foi o mapeamento dos cursos de especialização no ensino dos deficientes auditivos que atraiu nosso olhar, informando as instituições escolares/instituições de formação que ofereceram esta formação, em nível de especialização, bem como os períodos de realização desses cursos.

O documento referido utilizou como fontes de pesquisa os textos legais para caracterizar os cursos, tendo também as grades curriculares como objetos de análise. Igualmente, se debruçou em análises qualitativas na medida em que se propôs a arrumar em grandes categorias os conteúdos curriculares ministrados, permitindo deste modo uma análise comparativa entre os diversos planos de estudo.

O relatório revelou que o IJRP ofereceu um total de quatro cursos na área da deficiência auditiva, com duração de dois anos cada um deles, sendo compostas 8 (oito) turmas com 56 professores especialistas formados ao seu término: “Curso de Especialização de Professores para o Ensino de Surdos-Mudos: com período de realização em 1952/1956 e de 1961/1963. Estes cursos foram regulamentados pelos Despachos Ministeriais de 19.11.1952, de 16.11.1954 e de 26.8.1954 e Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas: com período de realização em 1982/1984, regulamentado pelos Despachos Ministeriais de nº 127 de 24.06.1982” (*Idem*, p. 1).

Encontramos a justificativa para a criação desses cursos em uma Ordem de Serviço à Casa Pia de Lisboa em que o Provedor desta instituição, Pedro de Campos Tavares, elencou os motivos para se investir na ampliação do quadro docente e na “renovação” do ensino de surdos:

A crise a que chegou entre nós o ensino de surdos-mudos resulta em grande parte da falta de pessoal devidamente preparado e actualizado na sua cultura pedagógica o que não permitia encarar os problemas e as suas soluções, com os necessários conhecimentos. Desde 1915 que não se formavam professores nesta cidade e alguns que, entretanto, se prepararam aqui e no Porto, fizeram-no segundo os moldes de 1915 e, portanto, fora das correntes da pedagogia moderna sobre este ensino (TAVARES, 1952, p. 1).

Portanto, o Provedor acenava com a promessa de que a formação de professores seria investida de uma renovação teórico-pedagógica em relação ao primeiro curso normal de habilitação no ensino de surdos-mudos, que foi oferecido no início do século XX (1913-1915), pela Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa.

O corpo docente do IJRP, em 1950, era muito restrito, ficando, entretanto, encarregado de educar a maioria dos discentes surdos de Portugal, sendo composto pelos seguintes professores: Albertina de Jesus Lourenço; Antonino Gonçalves Amaral; Carlos Pinto Ascensão; Edmundo Cavalheiro Andrade Pires; Georgina de Jesus Lourenço e Maria das Dores Leite Pinheiro (TAVARES, 1952, p. 1).

Foi, portanto, com a intenção de aumentar o quadro docente e modernizar os métodos de ensino que foi enviado o professor Antonino Gonçalves Amaral ao Department for the teaching of the Deaf, na Universidade de Manchester, Inglaterra, “o melhor e mais adiantado estabelecimento de preparação de professores de surdos-mudos da Europa, senão do mundo” (TAVARES, 1952, p. 2), com bolsa de estudo por um período de um ano, a fim de reciclar os conhecimentos na área do ensino da surdez e com a incumbência de coordenar um curso de especialização quando retornasse a Portugal.

Para o ingresso nos cursos de especialização, realizados entre os anos 1952 a 1956, foram elaborados os seguintes critérios: o candidato à vaga deveria ter feito a formação de professores na educação geral, realizado em três anos, e “ter sido aprovado em Exame de Estado para o magistério primário, com a classificação não inferior a 15 valores, além de ter sido aprovado na inspeção médica e nas duas provas de admissão cujos conteúdos versaram sobre Filosofia da Educação e Psicologia Infantil” (REGULAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE SURDOS-MUDOS, 1954, p. 5- 6).

Outra exigência que a professora Vaz<sup>109</sup> (2015), docente do IJRP que realizou o curso de especialização no ensino de surdos-mudos entre os anos de 1952 a 1953, se recorda a

---

<sup>109</sup>A professora Laura Georgina Castelão Vaz nos concedeu entrevista no dia 22 de maio de 2015 em sua residência, na cidade de Lisboa, Portugal. Esta professora fez o primeiro curso de especialização oferecido pelo IJRP (1952-1953). O título de sua dissertação final, com fins de avaliação final do curso e Exame de Estado foi: “A música, a dança e outras actividades rítmicas como factores na aquisição perceptível da linguagem”. Vaz trabalhou durante três anos na educação regular e mais de trinta anos como professora das séries iniciais do ensino fundamental do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Também fez parte do corpo docente dos três cursos de especialização no ensino dos surdos-mudos, subsequentes ao que realizou, ministrando a disciplina “Educação sensorial e ritmo”. Foi selecionada pelo Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, e pelo diretor geral do IJRP/CPL e coordenador do curso de especialização do mesmo Instituto para frequentar o Curso de Alta Cultura do Ministério da Educação, como aluna bolsista, realizando pesquisas nesta instituição por onze anos, utilizando como campo empírico o IJRP. Escreveu inúmeros relatórios de pesquisas e artigos para a revista “A Criança Surda”, da Associação Portuguesa Para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, do IJRP. Suas pesquisas sempre tiveram como objeto de estudo o ritmo como elemento primordial para a educação do deficiente auditivo, na vertente oralista.

respeito do processo de admissão foi que para ingressar no curso era preciso ser professor e ter três anos de “bom e efetivo serviço no ensino regular de escolas oficiais”, o que tornava mais rigorosa a seleção para ingresso.

No Regulamento do primeiro curso de especialização de professores para o ensino de surdos-mudos<sup>110</sup>, em seu capítulo 1, encontramos discriminada a sua finalidade: “preparar professores para o magistério especial das crianças portadoras das referidas deficiências [da fala e da audição]” (REGULAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE SURDOS-MUDOS, 1954, p. 1).

Em termos de estudos e práticas, ficou instituído que o primeiro ano do curso seria composto por aulas teóricas e práticas articuladas e o segundo ano do curso seria destinado ao estágio de observação e ensino dos alunos sob supervisão do professor de Prática de Ensino.

Ainda no capítulo 1, no art. 5º do referido regulamento, o plano de estudos foi anunciado, tendo sido constituído pelas seguintes cadeiras e cargas horárias: 1ª: Psicologia e princípios de educação de crianças com defeitos de audição (40 horas); 2ª: Didática da leitura da fala, do treino auditivo e do ensino da fala e da linguagem (40 horas); 3ª: Educação sensorial e ritmo (25 horas); 4ª: Técnica psicológica (20 horas); 5ª: Técnica audiométrica e auxiliares de audição (20 horas); 6ª: Acústica (10 horas); 7ª: Fonética (15 horas); 8ª: Anatomia, fisiologia e higiene dos aparelhos auditivo e fonador (10 horas) e 9ª: História da educação dos surdos-mudos (12 horas) (*Idem, Ibidem*).

De acordo com a Ordem à Casa Pia de Lisboa (1952, p. 4), o corpo docente foi composto através de nomeação realizada pelo Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, em 28 de novembro de 1952, ficando a direção e coordenação do curso sob a responsabilidade de Antonino Gonçalves Amaral, que ministrou também as 1ª, 2ª, 3ª, 5ª e 9ª cadeiras; a 4ª cadeira foi ministrada pelo Prof. Dr. Artur Moreira de Sá (professor de psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa); a 6ª cadeira foi ministrada pelo Prof. Dr. Túlio Lopes (professor de física do Liceu D. João de Castro); a 7ª cadeira foi ministrada pelo Prof. Dr. Armando de Lacerda (professor de fonética da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) e a 8ª cadeira foi ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Larroudé (professor de otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa).

Vaz (2015) nos apontou em entrevista que o diferencial do curso, e como consequência o aumento de seu status, foi ter em seu corpo docente professores universitários

---

<sup>110</sup>Este curso, subsidiado pelo Ministério da Assistência Social, foi aprovado por Despacho do Subsecretário do Estado da Assistência Social de 19 de novembro de 1952, com as alterações determinadas por Despacho de 16 de novembro de 1954.

que também se ocupavam das práticas especiais, possibilitando o exercício de articulação teoria-prática, necessário para que o professor dominasse o seu ofício:

Eram professores ótimos! A disciplina Acústica era importante para perceber as alturas dos sons, a sensibilidade de cada som através das vibrações táteis, das ressonâncias... Esses conhecimentos foram essenciais em nossa prática pedagógica. Esta disciplina foi dada por um professor universitário. O professor de fonética, da Universidade de Coimbra, era muito bom! Outro professor, médico otorrinologista, também foi muito importante para eu poder realizar meu trabalho docente, já que eu precisava conhecer tudo sobre o ouvido, sua constituição, anatomia, morfologia e suas conexões. (VAZ, 2015).

Contudo, as disciplinas de formação específica, ministradas pelo professor Antonino Amaral<sup>111</sup>, segundo seu juízo, não foram investidas do mesmo grau de qualidade dos professores externos, ainda que as abordagens didático-pedagógicas, específicas para a educação dos deficientes auditivos, se constituíssem na base da tarefa docente, como o treino auditivo, leitura da fala/leitura labial e da linguagem e do trabalho escolar.

Vaz também assinalou que não aprendeu o ofício docente com seus pares mais experientes, já que o professor Antonino Amaral pouco se dedicou ao ensino de surdos e por isso não tinha condições de apresentar uma prática pedagógica que servisse verdadeiramente como um modelo de referência para os *alunos-professores* do curso: “O Antonino [Amaral] era um rapaz novo, não tinha grande prática, porque nunca tinha sido professor de surdos” (VAZ, 2015).

As recordações dessa docente nos levam a pensar, em um primeiro momento, que os professores do primeiro curso ficaram totalmente responsáveis pela inauguração de uma prática docente, tendo somente os pressupostos teóricos para balizá-la, visto ser a componente *experiência* praticamente inexistente, já que a troca com os professores antigos era exígua, devido ao reduzido corpo docente do IJRP:

Nesta época, o IJRP quase não tinha professores e eram muitos alunos, vindos de toda parte de Portugal. Esses cursos foram criados para suprir esta carência de docentes. (...) Éramos muito independentes, fazíamos nossos estudos, pesquisas e o resto era imaginação e aquilo que achávamos importante fazer para proporcionar um bom ensino para os alunos (VAZ, 2015).

Segundo nos aponta Amaral, M. (1995), em um artigo que versou sobre a retrospectiva histórica do IJRP, somente na gestão do Provedor da Casa Pia de Lisboa, Pedro de Campos

<sup>111</sup>Antonino Gonçalves do Amaral foi diretor do IJRP entre os anos de 1954 a 1963. Fez curso, na década de 1940, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, para professor de deficientes mentais. “Em 1951 fez uma especialização no ensino de surdos no Department of Education of the Deaf, na Universidade de Manchester, Inglaterra, vindo a ser nomeado director do IJRP em 1954, tendo, em 1952, ministrado aulas nos dois primeiros cursos de especialização em deficiência auditiva oferecidos pelo Instituto referido” (AMARAL, M., 1995, p. 40).

Tavares, iniciada em 1950, a questão da formação de professores para o ensino de deficientes auditivos começou a ser enfrentada, visto que ele promoveu a formação de novos professores, como Edmundo de Andrade Pires, Antonino Gonçalves Amaral e Carlos Pinto Ascensão, sendo que estes dois últimos viriam, mais tarde, a desempenhar as funções de diretores do Instituto Jacob Rodrigues Pereira e coordenadores de seus cursos de especialização.

Portanto, foram com estes três professores, que poucas experiências acumulavam em relação à docência com os surdos, e com três professoras mais “antigas” na instituição, as irmãs Albertina e Georgina de Jesus Lourenço, mais a professora Maria das Dores Leite Pinheiro, cujas práticas estavam necessitando de “renovação pedagógica”, que os alunos do curso de especialização em surdos-mudos, em 1952, se socializaram profissionalmente, inclusive, fazendo com estes professores o estágio supervisionado exigido pelo curso, no total de 600 h (SIM-SIM, 1986).

O nosso entendimento é que a fala da professora Vaz (2015) quando rememora o estágio realizado no IJRP, “nós éramos nossos próprios orientadores de estágio”, precisa ser relativizada, visto que uma tradição pedagógica também foi compartilhada pelas três professoras referidas, as “antigas”, lembrando-se que a professora Albertina de Jesus Lourenço diplomou-se no Curso Normal da Secção de Surdos-Mudos em 1915.

A renovação educacional que se pretendia, na década de 1950, na verdade, era em nível metodológico, com a incorporação à prática docente da tecnologia disponível da época. Estes novos conhecimentos, visando oferecer um ensino *moderno* aos deficientes auditivos e, igualmente, à formação docente foram “importados” de países europeus, principalmente da Inglaterra, com o compartilhamento da bibliografia inglesa feita por Antonino Amaral.

No contexto mundial, a concepção que vigorava era a oralista, a mesma que, no final do século XIX e início do século XX, fundamentou o currículo de formação/especialização de professores no Brasil e em Portugal, dando a ver o caráter de permanência desse arcabouço conceitual na educação dos surdos, ainda que as práticas pedagógicas fossem se inovando, em termos metodológicos, em virtude dos avanços tecnológicos e sociais de cada época e sociedade.

Segundo Vaz (2015), o objetivo-fim do ensino era desenvolver no deficiente auditivo a linguagem oral: “Os surdos não podiam fazer gestos na altura. No ensino, fazíamos o possível para chegar sempre à oralidade”. Essa demanda não era arbitrária, pelo contrário, estava atrelada ao paradigma que produzia e tratava o conhecimento ligado à formação do homem e que delegava à educação a responsabilidade por integrá-lo à sociedade. No caso do

surdo, esta integração passava inexoravelmente pelo compartilhamento da língua da sociedade majoritária em que ele estava inserido e a sua educação estava inscrita na ordem da surdez enquanto *enfermidade*, sendo esperada da escola uma intervenção com viés clínico-pedagógico.

Nesse sentido, um programa de formação não poderia prescindir da defesa de uma visão de sociedade, de ser humano e estas concepções aparecem nas teorias pedagógicas, fazendo parte do currículo das instituições de formação e na prática pedagógica de seus professores. Estrela (2002), professora e pesquisadora da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, também formadora de outros professores, clarifica um pouco mais a questão:

Não é indiferente para a planificação da formação o modo como se equacionam e se toma posição quanto às relações essência-existência, uno-múltiplo, determinismo-liberdade, **mesmo-outro** [grifo nosso], cultura-natureza, sociedade-indivíduo, passado-futuro, ser-ter; posição que nos levará, consciente ou inconscientemente, não só a solucionar problemáticas e a filtrar e instrumentalizar os resultados que a investigação científica põe ao nosso alcance como a construir posturas éticas e axiológicas orientadoras da acção formativa (ESTRELA, 2002, p. 18).

Assim é que a finalidade da prática pedagógica com os *surdos-mudos* e da educação, em um sentido mais amplo, não poderia ser outra senão o desenvolvimento da linguagem oral visando o enquadramento do indivíduo à comunidade, já que esta condição era o que a sociedade esperava, visto ser a visão que esta construiu em relação à normalidade de seus sujeitos. Nesta concepção, o ensino da fala assumia a centralidade do ensino, mesmo que este se afigurasse em uma dimensão mais clínica do que pedagógica.

Essas representações sobre os surdos/surdez derivavam, igualmente, do Provedor da Casa Pia de Lisboa, Dr. Pedro de Campos Tavares, que nas décadas de 1950-1960, esteve à frente desta instituição sendo o responsável geral pelos cursos de especialização de professores no ensino do deficiente auditivo promovidos pelo IJRP.

Para Amaral, M. (1995, p. 40) este Provedor “se consagrou devotamente à causa dos surdos com uma tenacidade inabalável e um alto sentido humanitário, científico e pedagógico”, tendo contribuído para a “excelência” do ensino desta área em Portugal, projetando o país em escala internacional ao colocá-lo ao nível dos países de maior desenvolvimento científico através, principalmente, do intercâmbio cultural com professores de diversos países.

Desta forma, o IJRP acabou assumindo grande importância na educação de surdos de Portugal se constituindo como uma referência nacional na educação destes discentes, tendo



contribuído para a criação de outras instituições escolares com o mesmo fim:

Neste período o Instituto Jacob Rodrigues Pereira constituiu-se como um modelo experimental que se multiplicou ao longo do país noutros institutos, modelares para a época. Assim, sob a orientação directa do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, a Junta Distrital de Funchal faz funcionar o Instituto de Surdos de Funchal; o Instituto de Surdos de Bencanta da Fundação Bissaia Barreto foi igualmente constituído e posto a funcionar sob a orientação de Antonino Amaral; ainda sob o impulso destas iniciativas que partiram do Instituto Jacob Rodrigues Pereira, novas escolas para surdos apareceram no país sob coordenação do seu director (que, entretanto, se deslocou, a pedido do Governo, para a então Direcção-Geral de Assistência), a saber: Instituto Neto de Carvalho em Ponta Delgada, Internato António Cândido no Porto e semi-internato da Campanhã na mesma cidade; foi, ainda, levado a cabo a remodelação e reapetrechamento dos Institutos Araújo Porto e Imaculada Conceição, em Lisboa. Datam desta época a criação da “Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos” e a publicação da sua revista “A criança Surda” (AMARAL, M., 1995, p. 40).

A organização e a coordenação do primeiro curso de especialização em deficiência auditiva, em sua primeira edição, 1952- 1953, em que saíram sete professores formados<sup>112</sup> e a segunda edição, de 1953-1954, com doze professores formados, ficaram sob a responsabilidade do Dr. Antonino Gonçalves do Amaral que, de acordo com o Regulamento do Curso de Especialização (1954), desempenharia as seguintes tarefas: organizar o plano das atividades nos dois anos de duração dos cursos; elaborar os horários das cadeiras teóricas, em articulação com a prática, oferecidas no primeiro no primeiro ano do curso; organizar os planos dos períodos de trabalho prático e técnico e dos estágios e trabalhos de investigação; acompanhar os trabalhos dos alunos e orientá-los na elaboração e execução dos respectivos planos; presidir às reuniões de estudo e orientar as respectivas discussões; preparar as reuniões dos conselhos e dos júris; preparar e organizar o funcionamento dos trabalhos escolares e dos exames, apresentando à consideração do director os assuntos que excedam a sua competência e fiscalizar os registros dos trabalhos dos cursos e dos resultados de aproveitamento e respectivos arquivos.

Para Vaz (2015), as inovações no ensino de surdos deveram-se às iniciativas de Antonino Amaral, mas, sobretudo, do Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, “um Provedor fantástico, muito rígido em suas convicções e também muito interessado no ensino de surdos, ainda que nunca tivesse sido professor destes discentes”. A ação principal dele,

<sup>112</sup>O Curso de Especialização do IJRP (1952-1953) foi frequentado por 8 (oito) professores, todos eles diplomados pelas Escolas do Magistério Primário. Concluíram o curso 7 (sete) professores, que em julho de 1954 obtiveram a aprovação no respectivo Exame de Estado, a saber: Amílcar Gonçalves Boavida Castelo Branco, Augusto Lopes Gonçalves, Laura Georgina Castelão Vaz, Maria Alice Ribeiro Costa, Maria Leonor Cardoso Coelho Pereira, Maria Lúcia de Almeida Rodrigues e Marina Amáelis Lemos (AMARAL, A., 1955, p. 34).

ainda segundo a professora, foi o investimento que fez na formação de professores, fato corroborado por Amaral, M. (1995), que via nestes cursos a influência direta da teoria e prática inglesa no campo da educação e formação de professores de surdos, cuja filosofia era a oralista, como nos faz ver:

A pedagogia reabilitativa subjacente a todos estes cursos foi a do oralismo, que, aliás, vinha a imperar em quase toda a Europa, sobretudo, a partir do Congresso de Milão (1880). Documentos dessa altura atestam que os resultados obtidos eram considerados muito positivos dando bastante relevância à integração de alguns alunos em escolas secundárias e superiores do ensino regular (AMARAL, M., 1995, p. 40).

As concepções de educação de surdos, inscritas na filosofia oralista, são visibilizadas no artigo que Pedro Campos de Tavares escreveu, em 1955, para a revista *Clínica, Higiene e Hidrologia*, intitulado “Algumas considerações sobre a educação das crianças surdas em Portugal”. Acompanhemos uma parte de seu texto:

As crianças que nasceram com o sentido da audição praticamente abolido ou que foram reduzidas a esta situação antes de dominarem o uso da palavra, encontram-se na vida em grande inferioridade no que respeita às suas possibilidades de desenvolvimento mental e de adaptação social.

Privadas no sentido da audição, as crianças surdas ficam, pois, reduzidas a condições de adaptação ao ambiente, inferiores aos restantes seres humanos e até aos animais que dispõem desse sentido.

Elas movem-se à parte do mundo dos outros homens em que a palavra é transfiguração simbólica para a vida individual e social da actividade dos sentidos e do espírito e instrumento da sua integração na vida de relação (TAVARES, 1955, p. 5).

Pelo exposto, vimos que o Provedor da CPL deixava transparecer em seu discurso a baixa expectativa que nutria em relação a esses discentes, fazendo, igualmente, clara alusão ao papel da escola, de integrar o surdo à sociedade, e da tarefa do professor, que era a de colocar em ação dispositivos de *normalização*, à custa do ensino da língua oral ao surdo. Suas posições, que muitas vezes foram publicizadas em dossiês (com circulação institucional) e em artigos de periódicos, demonstram uma verdadeira “simbiose” entre as instituições escolares/de formação e as posições assumidas por seus dirigentes.

Assim, podemos perceber que a formação dos futuros professores assumia, em grande parte, as concepções defendidas por esses diretores, já que cabia a eles o poder de selecionar a literatura a ser estudada, afinada ao pensamento educacional e ao eixo paradigmático que fundamentavam os métodos de ensino, elementos estes que influenciavam diretamente os saberes, as condutas, os sentimentos, os valores e as representações sobre a surdez dos cursistas e dos professores, acabando por consubstanciar os programas institucionais das instituições.

Também encontramos uma defesa explícita nos discursos institucionais dos dirigentes das instituições que variava ao sabor das conveniências do contexto das décadas de 1950/1960: uma que priorizava a *normalização* do deficiente auditivo, através da fala, e a outra que cultivava a surde-mudez como *diferença* que distinguia o deficiente auditivo da maioria da sociedade, ou seja, que inscrevia os surdos em uma condição de *diferentes* relativamente ao todo que se constrói na sociedade.

Ambos os posicionamentos, em sua essência, nos parecem estar em estreita relação, visto que remetiam à tarefa de classificar, distinguir, enquadrar e rotular, em um exercício de “topografia” da anormalidade típica da educação especial. E, na maioria dos casos, estigmatizar, já que separava os integrantes do mundo social em *normais* e *anormais*, para tentar *normalizar*, em seguida, através das práticas educativas especiais, reforçando também a sua *diferença*.

Ainda que, à primeira vista, estas ações pudessem ensejar um paradoxo, para Castro (2009) elas faziam parte de um mesmo movimento. Acompanhemos suas ideias, com as quais concordamos:

(...) classificar também significa incluir, integrar. Admite envolver num mesmo grupo, categoria, espaço o indivíduo que, por suas condições específicas, não cabe no todo, mas que pode, se assim o entender, desenvolver um sentimento de pertença em relação aos pares que lhe imputaram. Alinhados numa grelha de partida semelhante, vivem segundo uma norma projectada a partir das suas características especiais, e perseguem, juntos, o mesmo objectivo: cortar a linha da meta, na melhor posição. No caso dos anormais, falaremos sempre de tentar alcançar a normalidade possível (CASTRO, 2009, p. 27).

Nesta abordagem, diferenciar e normalizar são faces da mesma moeda, na medida em que é necessário categorizar e individualizar, conhecer o indivíduo até “a profundidade de suas entranhas” (*Idem, Ibidem*) para que se invente e reinvente o processo de uniformização, de construção de um padrão que deve ser repetido indefinidamente até se atingir a reabilitação do deficiente, tornando-o apto a interagir com os “normais”, quando a expectativa a ser perseguida é a da integração deste discente na sociedade e/ou na rede regular de ensino, ou mesmo ser enturmado nas escolas especiais de acordo com suas características.

Para Tavares (1955), os surdos só poderiam ser integrados à sociedade majoritária através da língua oral, daí o ensino da fala ser o centro do trabalho pedagógico: “Elas [as crianças surdas] precisam de uma ação pedagógica que as liberte das prisões em que as encadeia o mundo silencioso em que vivem, lhes possibilite o despertar da inteligência e as encaminhe para a vida espiritual e para a convivência social” (*Idem*, p. 10).

O diretor do IJRP, Antonino Amaral (1955), que também exerceu o cargo de coordenador dos dois primeiros cursos de especialização, reiterava os posicionamentos do provedor lembrando que como a educação visa o enquadramento do indivíduo na comunidade, o gesto convencional deveria ser excluído para a linguagem sonora atingir maior significação.

Essa visão era idêntica a de Carlos Pinto Ascensão, à época professor do IJRP e também aluno do seu curso de especialização no ensino de surdos-mudos, um “acérrimo defensor do oralismo”, segundo ele mesmo se definia, e que manifestava não só a sua própria concepção de surdos/surdez, mas fazia coro com a da sociedade, que entendia que as formas de linguagem que não se valiam do emprego dos sons fônicos articulados eram insuficientes para exprimir toda a riqueza de ideias e sentimentos que se geram na “alma humana”. Nesta abordagem, o emprego da linguagem gestual era pernicioso, sendo seu uso contraproducente às ações educativas:

Os surdos-mudos recorrem à linguagem gesticulada: gestos espontâneos e naturais e mímica convencional, produto de uma educação deficiente. Além da manifesta insuficiência de expressão destes sinais (...) socialmente são-lhes de influência maléfica, pois atraem as atenções de maneira depreciativa (...), as portas do mundo normal dificilmente se lhes abrem: recusa-se-lhe um emprego, evita-se sua companhia e escorraça-se. Por tudo isso, é bem justificado o interesse das novas técnicas em dar à criança surda possibilidades de falar (ASCENSÃO, 1956, p. 4).

Os posicionamentos dos diretores e do professor Ascensão, atribuindo à educação oralista a redenção do surdo, demonstram que o processo formativo do professor abriga visões da sociedade e teorias da educação que estão sócio e historicamente situadas, influenciando a constituição da identidade profissional do docente. Isto acontece, segundo Estrela (2002), porque sendo o processo de formação “historicamente situado” envolve representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidades ou rupturas, além de antecipações do futuro, representando um elo do processo evolutivo mais amplo que é o da construção sócio-histórica da profissão, que não pode ficar apartada das relações existentes, em cada sociedade e época histórica, do Estado, da Educação e da Economia.

Desta forma, consideramos importante trazer para esse trabalho as várias considerações do professor Carlos Pinto Ascensão, já que este docente apresentou uma grande relevância nos caminhos educacionais trilhados pelo IJRP e por ter assumido a direção da instituição por quase três décadas, estando em um lugar de poder que o possibilitava fazer valer suas posições em relação ao ensino de surdos.

Ascensão descreve parte do trabalho de escolarização que era executado no IJRP “há anos” e que estava sendo compartilhado nos cursos de especialização<sup>113</sup>, o que nos faz pensar que a “renovação pedagógica” anunciada com a criação dos cursos de especialização talvez não fosse, de fato, tão inovadora quanto se proclamara, a não ser pela adoção de técnicas mais modernas de ensino:

**Com base na experiência de anos** [grifo nosso], podemos afirmar que o melhor processo para nós consiste em apresentar o objecto ou o desenho e, por baixo ou por lado, a palavra escrita, A criança vê e lê a palavra em um caderno que nós chamamos de “caderno de vocabulário” (em que por dia podemos apresentar até seis palavras dependendo da capacidade do aluno) obedecendo a centros de interesse, previamente estabelecidos: o corpo humano, a alimentação, o vestuário etc. (ASCENSÃO, 1956, p. 13).

Para o referido gestor, “filtrar” a linguagem (escrita e oral), a fim de “facilitar” a aprendizagem da língua portuguesa, seria uma prática usual da instituição que, em nossa visão, demonstra a baixa expectativa dos professores em relação ao potencial de aprendizagem do surdo, ou, em outra análise, expõe as limitações dos métodos orais. Nossa hipótese parece encontrar condições para ser validada quando nos deparamos com a continuidade do discurso de Ascensão (1956), que assinala que seria utópico esperar da criança surda uma expressão oral “com a mesma abundância de vocabulário, precisão de termos, colorido de imagens e brilho literário, como consegue a pessoa normal” (p. 15), ademais por ser a língua portuguesa uma língua complexa, “sem par na maioria dos idiomas” (p. 16). Desta forma, o programa de ensino desta língua para os surdos, nas modalidades oral e escrita, não poderia utilizar os mesmos livros e o mesmo ensino de suas regras tal qual ministrado para os ouvintes.

A fim de se potencializar o trabalho de desenvolvimento da língua oral pelo aluno surdo eram utilizados recursos tecnológicos. O relato da professora Vaz (2015) rememora o investimento que a CPL fez neste sentido:

A Casa Pia mandava encomendar todo tipo de aparelhagem. Para ensinar os surdos precisávamos fazer audiogramas para saber quais eram os sons que eles teriam condições de perceber, mapear as frequências dos sons, as suas alturas... Porque havia os sons graves que os surdos poderiam perceber e os sons que não estavam dentro da frequência da fala (VAZ, 2015).

Para Pedro Campos Tavares, na organização do ensino dos deficientes auditivos o

---

<sup>113</sup>Segundo Ascensão, essa prática pedagógica teria influência de esquemas teóricos de estudiosos e pesquisadores, linguistas, educadores do ensino especial e psicólogos de nacionalidades inglesa (Sheridan, M.D., 1948; Aikin, W.A., 1951 e Horner, M.A., 1955), norte-americana (Blach, J. W., 1933 e Harrison, M.K., 1955), francesa (Planchard, B., 1954; Garde, E., 1954 e Bauman, A., 1955) e portuguesa (Fontes, V., 1933; Larroudé, C., 1955 e Vianna, M.G., 1955). Este referencial bibliográfico era adotado nos cursos de especialização promovidos pelo IJRP.

trabalho pedagógico deveria ser feito em estreita articulação com os serviços audiométricos e médicos, como a neuropsiquiatria, a psicologia e também o serviço social. Essa tríade, incorporada com base nos modelos europeus, fundamentada na concepção oralista, nas décadas de 1950/1960, principalmente, garantiria, segundo o referido provedor, a excelência da educação de surdos oferecida pelo IJRP/Casa Pia de Lisboa:

Pela reorganização levada a efeito no IJRP, conseguimos estar de posse de uma filosofia de educação de surdos-mudos que consideramos presentemente a mais adiantada e dispor de um conhecimento das técnicas e dos meios da acção perfeitamente actualizados (TAVARES, 1955, p. 40).

Não obstante as práticas pedagógicas dos professores e as premissas dos cursos estarem em consonância com essa filosofia de educação e reiterarem os efeitos nocivos do uso da língua de sinais pelos alunos, o cotidiano da sala de aula reclamava esta necessidade urgente de comunicação entre os professores e alunos em todos os momentos das interações e da prática pedagógica. Esta demanda levava alguns professores a divisarem margens de manobra que os possibilitassem “relativizar” os postulados do curso e da educação que se desejava para os surdos.

O depoimento de Vaz (2015) é esclarecedor sobre essa questão na medida em que retrata um dos aspectos do trabalho real do professor de surdos, para além do trabalho prescrito, como podemos perceber:

Havia coisas que não chegavam a eles senão por gestos... E estes gestos eram naturais porque, na verdade, não conhecíamos a língua gestual convencional. Mas isso era segredo à época! [risos]. Dentro da sala não podíamos fazer gestos, mas é claro que eu fazia! Os gestos naturais acompanham a comunicação humana. É natural fazer gestos... E íamos apresentando os conteúdos do ensino através dos desenhos e dos materiais didáticos que íamos fazendo. Então falávamos, mostrávamos as gravuras e cada palavra tinha... um gesto. Eu, pelo menos, me servia disso para poder ensinar (VAZ, 2015).

A professora referida nos aponta, assim, que sua prática profissional requeria saberes que não foram explicitados em sua formação, revelando que o professor, no contexto real de sala de aula, faz uso de sua autonomia para definir propostas face aos desafios do cotidiano escolar.

Podemos cogitar que o programa institucional está fundado em um trabalho sobre os outros que mesmo exercendo a função de controle social e inculcação cultural sobre os agentes, não se limita a estas funções, já que na medida em que conforma os sujeitos institucionais também propicia condições para que estes se tornem autônomos (DUBET, 2006), possibilitando, no caso dessa pesquisa, que os professores refletissem sobre suas

práticas pedagógicas.

Por congregar essas características, o programa institucional revela um paradoxo, visto que é sustentado por uma ordem moral e social legitimada pelas ações de seus representantes que, por ocuparem um lugar privilegiado de poder, fazem uso constante do controle social, propiciando a disseminação de dogmas, que podem, no entanto, serem, em alguns casos, “rejeitados” (de forma velada, com aparente conformismo) por alguns de seus agentes institucionais. Nesta abordagem, esse paradoxo não carrega em sua essência uma contradição.

Assim, as ações de controle dos diretores do IJRP e da CPL começavam na própria avaliação dos candidatos para o magistério especial, em todos os processos de ingresso, podendo inclusive, cancelar a matrícula de *professores-alunos* que, durante o curso, não demonstrassem *vocação* para o ensino do surdo-mudo, como consta do regulamento do curso (1954).

Essa configuração de poder se dá na medida em que

toda a formação de professores formalmente institucionalizada pressupõe relações de autoridade e poder a que não são alheios conflitos de interesses de grupos e de representações da sociedade. Assim, um programa de formação não poderá deixar de reflectir e de legitimar uma hierarquia dos vários saberes considerados socialmente relevantes, e das condições estabelecidas para o seu acesso e distribuição. Um programa de formação transforma-se assim num instrumento de controlo e de regulação social pelas relações que estabelece entre saber e poder (ESTRELA, 2002, p. 18).

Também não podemos esquecer, tal como nos aponta Faria Filho (1998), que a “lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social” (*Idem*, 1998, p. 102). Portanto, o ordenamento jurídico do curso estava inscrito em uma lógica que partia dos anseios da sociedade. No caso particular que estudamos, a aprendizagem da língua oral traduzia a expectativa de um ensino de qualidade em que os surdos também teriam o direito de possuir, assim como os alunos ouvintes. Fora isso, era uma aprendizagem que as famílias também esperavam da escola.

Mas o ensino da fala, inscrito mais no campo clínico do que no pedagógico, era muito trabalhoso, mesmo sendo executado por um professor especialista com domínio das técnicas específicas para tal fim e com a utilização concomitante de equipamentos para a potencialização dos métodos orais e para o treinamento auditivo. Dada a dificuldade desse ensino, o êxito em fazer os alunos surdos oralizarem não era garantido, levando muitas vezes os professores a utilizarem *táticas* para driblar o insucesso com alguns deles. Temos um exemplo disto com o relato de um episódio vivenciado por Vaz (2015):

Na conclusão do curso tínhamos que fazer uma dissertação e apresentar para o júri. O Antonino [Amaral] convidava os inspetores da educação para compor a banca avaliadora. O presidente do júri não conhecia nada de surdos, ficava de “boca aberta” a olhar para nós. Além de fazer a dissertação e apresentá-la, tínhamos que dar uma aula para os alunos surdos. Como os alunos normais faziam “ditado”, os surdos, *coitadinhos*, também tinham que fazer leitura de fala e alguns deles tinham dificuldade. E como eles haviam de perceber? Eu dava umas pistas fazendo os gestos discretamente na hora que eles estavam tentando fazer a leitura de fala. Se não fosse assim não passavam e não conseguiam fazer a 3ª classe, que era a exigência para conseguir emprego... (VAZ, 2015).

O depoimento de Vaz (2015) nos suscita duas reflexões. A primeira é que as instituições escolares/instituições de formação, ainda que tivessem a intenção de manipular todas as variáveis do processo educativo, com a uniformidade das práticas pedagógicas baseadas nos métodos orais estritos, não davam conta de equacionar todas as questões complexas que envolviam o ensino dos surdos. O fato de Vaz (2015) desacreditar, como nos parece, sobre a capacidade de aprendizagem da fala por alguns alunos (“E como eles haviam de perceber?”), sabendo-se que o ensino da língua oral assumia a centralidade do ensino dos surdos, nos aponta um grande indício das limitações dos métodos orais para determinados alunos.

Outra reflexão diz respeito à característica assumida pelo programa institucional, que imprime ao ofício do professor primário não só a função racionalizada, exigência da escola republicana, moderna, como também deixa transparecer traços de uma dimensão sagrada. A intenção de “salvar” os alunos, os “coitadinhos” na visão de Vaz (2015), para que fossem aprovados no referido exame e pudessem disputar uma colocação profissional, nos mostra que essa profissional, assim como muitos médicos e assistentes sociais, assume uma militância filantrópica, humanitária:

(...) trata-se sempre de uma questão de salvação, a dos profissionais e seu altruísmo, a dos indivíduos e grupos que eles salvam ou que condenam quando manipulam bens simbólicos, normas, regras, conselhos e promessas de paraísos fora do mundo com o arrependimento, ou no mundo com os diplomas, o auxílio social ou as curas... (DUBET, 2006, p. 40, tradução nossa).

A prática pedagógica dos professores das primeiras turmas formadas pelo IJRP estava sendo construída com pouca incorporação das experiências dos professores de gerações anteriores, ainda que a tradição pedagógica não deixasse de ser compartilhada, em alguma medida, pelos raros professores “antigos” da instituição, principalmente em ocasião do estágio supervisionado. Em face destas condições, podemos inferir que o padrão de formação do 1º curso de especialização (1952-1953) do IJRP tendeu a um modelo mais acadêmico do que



prático, já que o valor dado aos conhecimentos das disciplinas, baseado no pressuposto “basta saber para saber ensinar” (ESTRELA, 2002, p. 20) foi predominante. Contudo, sabemos que, neste caso, nem sempre há uma ligação direta entre a teoria apreendida e a prática efetiva, o que pode vir a comprometer a ação docente.

Essa situação não predominou nos cursos posteriores, já que os professores formados na primeira turma serviram de referências às práticas pedagógicas dos seguintes, com a interação e socialização entre os pares profissionais. Na visão de Estrela (2002), neste caso, estamos diante do *modelo corporativo*, em que “os meandros práticos da profissão são aprendidos junto de um professor experiente” (ESTRELA, 2002, p. 20).

Orientamos os estágios das professoras dos cursos seguintes e ministrávamos disciplinas teóricas que envolviam estudos do ritmo, audiometria e fonética na educação de surdos. Mas também envolvia a prática, pois já tínhamos algum conhecimento em virtude dos estudos e pesquisas que empreendíamos. Na conclusão dos cursos, as professoras também tinham que fazer uma dissertação e dar uma aula prática, como nós havíamos feito em nosso primeiro curso, e eu sempre fazia parte do júri na avaliação dos trabalhos (VAZ, 2015).

Com base em Dubet (2006), podemos compreender que o ofício docente vai se constituindo no marco de uma atividade profissional organizada e institucionalizada e, neste sentido, se encontra edificado sobre os valores que a socialização entre os agentes escolares se encarrega de difundir. Com este entendimento, a escola não só se constrói enquanto espaço de aprendizagem como também em espaço moral, impregnado de ideias e sentimentos que circundam tanto os professores como os alunos.

O programa institucional do IJRP sedimentou a concepção do surdo enquanto deficiente, *anormal* que necessitava ser integrado à sociedade através da aprendizagem de sua língua majoritária, oral-auditiva, recorrendo para isto aos recursos da medicina, da psicologia e audiometria<sup>114</sup>, em conjunto com a pedagogia especial.

Foram essas representações que circularam e ganharam força com a edição dos cursos de especialização oferecidos pelo IJRP em seguida. Em 18 de novembro de 1954 foi iniciado o segundo curso de especialização do IJRP<sup>115</sup>.

<sup>114</sup>A Audiometria é uma medida psico-física da audição que tem o objetivo de conhecer as habilidades dos sujeitos para interpretar várias espécies de estímulos acústicos. Para Amílcar G. B. Castelo Branco, professor do IJRP, existem dois tipos de audiometria: a tonal e a vocal. “A primeira permite medir, com precisão, o grau da surdez para frequências determinadas, sendo a perda da audição expressa em decibéis. Não somente nos indica o *quantum* de déficit auditivo, como também nos permite caracterizar o tipo de surdez, determinar a sua natureza, pela localização, desse mesmo déficit; a audiometria vocal permite analisar os sons da voz humana, ou seja, a capacidade de um ouvido para perceber a linguagem falada” (CASTELO BRANCO, 1955, p. 3).

<sup>115</sup> O curso referido (1954-1955) foi frequentado pelos seguintes professores, egressos do ensino regular e somente um, do sexo masculino, já fazendo parte do quadro de professores efetivos do IJRP: Carlos Pinto

A coordenação deste curso também foi realizada pelo Prof. Dr. Antonino Amaral, sendo coadjuvada pelos seguintes professores, diplomados na primeira edição do curso: Amílcar Gonçalves Boavida Castelo Branco, Augusto Lopes Gonçalves, Laura Georgina Castelão Vaz, Maria Alice Ribeiro Costa e Maria Lúcia de Almeida Rodrigues (AMARAL, A., 1955, p. 234).

As aulas teóricas foram compostas pelas seguintes cadeiras e cargas horárias com o respectivo corpo docente: Técnica Psicológica (40 h): Prof. Artur Moreira (docente da disciplina Psicologia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa); Anatomia, fisiologia e higiene dos aparelhos auditivo e fonador (10 horas): Prof. Dr. Carlos Larroudé (docente da disciplina Otorrinolaringologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa); Fonética: Prof. Dr. Armando de Lacerda (10 horas) (Prof. de Fonética Experimental da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra); Acústica (10 horas): Prof. Dr. Túlio Lopes Tomás (Prof. de Física do Liceu D. João de Castro); Psicologia e princípios de educação de crianças com defeitos de audição (40 horas): Prof. Dr. Antonino Gonçalves Amaral; Didáctica da leitura da fala e da linguagem (40 horas): Prof. Dr. Antonino Gonçalves Amaral; Educação sensorial e ritmo (25 horas): Prof. Dr. Antonino Gonçalves Amaral; Técnica audiométrica e auxiliares de audição (20 horas): Prof. Dr. Antonino Gonçalves Amaral; História da educação de surdos-mudos (12 horas): Prof. Dr. Antonino Gonçalves Amaral (AMARAL, A., 1955, p. 36).

As aulas práticas foram ministradas pelos professores do IJRP, todos formados no primeiro curso de especialização (1952-1954), a saber: Técnica psicológica (20 horas): Prof. Maria Alice Ribeiro Costa; Educação sensorial e ritmo (25 horas): Prof. Laura Georgina Castelão Vaz; Fonética (15 horas): Augusto Lopes Gonçalves; Técnica audiométrica e auxiliares de audição (20 horas): Prof. Amílcar Gonçalves Boavida Castelo Branco (AMARAL, A., 1955, p. 36).

Como podemos notar, as cadeiras oferecidas e suas cargas horárias eram as mesmas do primeiro curso (1952-1954), tendo os mesmos professores externos. As disciplinas práticas passaram a ser ministradas pelos professores formados no primeiro curso e o estágio supervisionado, perfazendo 600 horas, passou a ser feito nas turmas que estavam sob a responsabilidade destes sete professores formados no primeiro curso.

---

Ascensão. As demais cursistas foram: Irmã Arminda Rodrigues de Pinho Leónidas (professora do IJRP); Maria Alice Reis; Maria Apolinária Macias Marques; Maria da Conceição Ribeiro Simões Costa; Maria Elisa Ribeiro Mendes Borges Simões Costa; Maria de Fátima do Coração de Jesus Fernandes; Maria Fausta Gouveia Miranda; Maria Fernanda Peixeiro Simões; Maria de Lurdes Torres; Maria Manuela de Morais Reis e Maria Vitória Gouveia de Oliveira (AMARAL, A., 1955, p. 234).

De acordo com nosso entendimento, essas relações estreitas entre esses professores mais antigos (ainda que, na verdade, com pouca diferença em relação aos seus orientandos de estágio) foram essenciais para a socialização de saberes entre os pares, o que possibilitou a disseminação não só de uma prática pedagógica, mas de um sistema de crenças e de valores, fundamentados na concepção clínico-pedagógica.

O método verbotonal, um método específico para o ensino da fala para os deficientes auditivos, teve seus pressupostos teórico-conceituais e técnicos difundidos nos cursos de especialização do IJRP e através das socializações profissionais dos professores. Consistia na estimulação qualitativa das sensibilidades auditivas residuais, junto com a proposta de desenvolvimento da linguagem dentro de uma visão ampla, pragmática e mais próxima de uma comunicação natural:

O método verbotonal ou SUVAG, inspirado pela teoria do professor Guberina (1952), estrutura a sua metodologia com base na técnica dos chamados ritmos fonéticos: ritmo corporal e ritmo musical. O Instituto Jacob Rodrigues Pereira veio a adotar o método SUVAG, fazendo-se nos dois casos a preparação técnica em ligação com a casa-mãe do método, o centro SUVAG de Zagreb, Iugoslávia, o que exigia uma longa formação de pessoal e equipamento tecnológico dispendioso (DELGADO MARTINS, M.R. & AMARAL, I., 1984, p. 12).

Assim, para desenvolver o método, os professores aprendiam nos cursos de especialização competências técnicas como educação sensorial e rítmica, através de exercícios articulatórios; treinamento auditivo, do ritmo e da voz, leitura da fala, discriminação auditiva. Neste sentido, para Antonino Amaral (1952), a educação dos surdos enquadrava-se na necessidade do ensino especial, que exigia, igualmente, a colaboração de tratamentos psicopedagógicos.

Portanto, as concepções clínicas e psicológicas continuaram a assumir a centralidade da formação oferecida pelo IJRP em seu terceiro (1955-1956) e quarto (1961-1962) cursos de especialização no ensino de deficientes auditivos, o que, para alguns autores, reforçavam o aspecto segregacionista deste ensino, levando, desta forma, a que estas crianças só conseguissem aprender juntos aos seus pares, crianças deficientes também, e dentro de instituições especializadas:

A comunidade científica do tempo [décadas de 1950 a 1960] pensava que prestava um melhor serviço às crianças, educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objecto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais. Fazia ainda parte dessa crença que tais crianças, utilizando os recursos pedagógicos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente como poderiam até prejudicar as crianças normais. Contribuíram também para essa visão segregada da

educação a crença na fixidez dos critérios psicométricos, **a concepção da deficiência como doença** [grifo nosso] e os limites das estratégias e técnicas pedagógicas ao tempo disponíveis (RUIVO, 1998, p. 18, grifos nossos).

O curso iniciado em 20 de julho de 1961, aprovado por despacho do Ministro da Saúde e Assistência Social, apresentou as finalidades dos cursos anteriores, não sofrendo nenhuma alteração conceitual em relação aos primeiros cursos, ainda que o termo *surdo-mudo* houvesse sido modificado para *surdo* como podemos observar no Regulamento do curso (1961, p. 3):

Anexo ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia de Lisboa, funcionará um curso de especialização de professores para o ensino de **surdos** [grifo nosso] e outros deficientes da audição e da fala, nos termos do § 2º do Artº 329 do Regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa, aprovado pelos decretos nº 39787 de 26 de agosto de 1954 e nº 41086 de 27 de abril de 1957, destinado a preparar professores para o magistério especial de crianças portadoras das referidas deficiências.

Assim, as disciplinas também permaneceram as mesmas, como consta no Regulamento do curso, em seu artº 5º, que relacionava as disciplinas e suas respectivas cargas horárias (p. 3-4): Psicologia e princípios de educação de crianças com defeitos de audição-40 horas; Didática da leitura da fala, do treino auditivo e do ensino da fala e da linguagem- 40 horas; Educação sensorial e rítmica- 25 horas; Técnica psicológica- 20 horas; Técnica audiométrica e auxiliares de audição- 20 horas; Acústica- 10 horas; Fonética- 15 horas; Anatomia, fisiologia e higiene dos aparelhos auditivo e fonador- 10 horas.

Segundo Amaral<sup>116</sup> (2015), que fez o curso de especialização do IJRP em 1962-1963, este curso teve o mérito de ter as disciplinas ministradas por professores universitários, o que, segundo ela, imprimiu qualidade à formação dos professores no ensino de deficientes

---

<sup>116</sup>Maria Augusta Conde Amaral nos concedeu entrevista em 04 de maio de 2015, em sua própria residência, na cidade de Lisboa. Fez Curso do Magistério Primário de Évora, em 1957, tendo atuado como professora do 1º ciclo do ensino fundamental no período compreendido entre 1952 a 1963; fez o Curso de Professor Especializado em Educação e Reabilitação de crianças e jovens surdos, no IJRP/ CPL, em 1962-1963, tendo exercido o cargo de professora especializada em deficiência auditiva do 1º ciclo do ensino fundamental neste Instituto entre os anos de 1963 a 1971; foi professora nos Cursos de Formação de Professores de Deficientes Auditivos, promovidos pelo Centro de Formação de Pessoal da Direcção-Geral da Assistência, entre os anos de 1966 a 1971; exerceu o cargo de professora e coordenadora do Curso de Preceptores na CPL, entre os anos de 1975 e 1977. Em 1983 fez Licenciatura em Línguas e Literaturas Clássicas, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; em 1989 fez o curso de mestrado em Literaturas Clássicas na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; em 1991 fez qualificação em Ciências da Educação, na Universidade Aberta de Lisboa e em 2002 concluiu o curso de Doutoramento em Linguística Aplicada, na Universidade de Lisboa, com a tese: “Língua Gestual e leitura em crianças surdas. Trabalhou ainda como professora especializada de Língua Portuguesa, no IJRP/CPL, entre os anos 1983-1992, no segundo segmento do ensino fundamental e ensino secundário; de 1984 a 1992 trabalhou como professora assistente-convidada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; em 1995 atuou como professora do Curso de Especialização em Língua Gestual e Surdez na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e de 2004 a 2005 ministrou aulas no Curso de Especialização e Pós-Graduação em Educação e Ensino de Surdos, na Universidade Moderna. Exerceu o cargo de diretora geral do IJRP/CPL entre os anos de 1992 a 2007.

auditivos, percepção idêntica a de Vaz (2015), que demos visibilidade em linhas anteriores:

Foi um curso extremamente exigente, com professores muito competentes, e, praticamente todos professores universitários. Só os professores das práticas pedagógicas eram professores do Instituto. Estagiávamos nas classes das crianças surdas com estes professores, que eram nossos orientadores. De resto, eram todos professores universitários. Da parte da psicologia eram professores da Universidade de Lisboa; prof. Moreira de Sá, da Faculdade de Letras; um professor de linguística, que vinha da Universidade de Coimbra, prof. Armando Lacerda. Também tinha o professor Antonino Amaral, que se formou em Oxford, tendo antes estudado na Universidade de Manchester (AMARAL, 2015).

Nesta altura<sup>117</sup>, o diretor geral do IJRP/CPL era o prof. Carlos Pinto Ascensão<sup>118</sup>, que teve uma atuação muito ativa na área da surdez, tendo influenciado, com seu pensamento educacional, a formação e exercício dos professores do IJRP. Escreveu vários artigos, tendo sucedido Antonino Amaral na direção da “Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos” e da sua revista “A criança surda”, veículos fundamentais para a publicação e disseminação de suas ideias.

Ascensão, ao longo de seu extenso mandato, sempre que a ocasião permitia, se empenhava em exaltar as ações do IJRP, comparando-o, constantemente, aos melhores institutos de surdos da Europa. Seu discurso, proferido na instituição durante as comemorações do Ano Internacional do Deficiente, em que se apresentou à audiência presente ao evento, corrobora com a nossa assertiva: “director de um grande estabelecimento de deficientes, porventura o maior de Portugal e um dos maiores da Europa, integrado na Casa Pia de Lisboa” (ASCENSÃO, 1981, p. 298).

Maria Augusta Conde Amaral (1995), em artigo publicado na Revista da Casa Pia de Lisboa, confirma as nossas impressões quando caracteriza o contexto dos anos 1960, no IJRP, fazendo menção ao seu diretor: “Carlos Pinto Ascensão, formado na escola oralista,

---

<sup>117</sup>Em 1963 o Instituto Jacob Rodrigues Pereira estava repartido em três secções: a *Secção A* nas instalações inauguradas em 1953; a *Secção B* nas instalações da Secção Pina Manique; e a *Secção C*, nas instalações da Secção de D. Maria Pia. Cerca de 50% dos alunos de então frequentavam o Instituto em regime de Internato, uma vez que a Casa Pia de Lisboa dava resposta à maior parte das crianças e jovens surdos do país (AMARAL, M., 1995).

<sup>118</sup>Carlos Pinto Ascensão fez curso no IAACF, onde se especializou no ensino de deficientes mentais, tendo desempenhado várias funções na Casa Pia de Lisboa, dentre elas a de professor de deficientes mentais no Instituto Adolfo Coelho/ Casa Pia de Lisboa (AMARAL, M., 1995, p. 41). Também fez especialização no ensino de deficientes auditivos, em 1954-1956, no IJRP, já sendo, entretanto, professor da instituição. Assumiu a docência de deficientes auditivos, no IJRP/CPL, nas turmas do 1º ciclo do ensino fundamental, em seguida, até ser nomeado, em 1963, pela Casa Pia de Lisboa, diretor do IJRP, tendo permanecido no cargo até 1991, a mais longa direção verificada até hoje. Ascensão escreveu inúmeros artigos para jornais e revistas, sobretudo, para a imprensa regional, tendo como tema a educação de surdos em grande parte deles. Defensor dos métodos orais, suas concepções de ensino influenciaram a formação de grande parte dos professores do IJRP. Promoveu o intercâmbio do Instituto com diversas instituições de ensino de surdos, como Espanha, Bélgica, Áustria e Croácia.

empenhou-se na implementação do oralismo e em 1991 foi eleito para a Comissão Administrativa Internacional do Método Verbotonal, em representação de Portugal” (AMARAL, M., 1995, p. 41).

Portanto, são as concepções de educação, inscritas na vertente oralista de educação de surdos, comungada também pela maioria dos professores e da sociedade, que Ascensão se empenhou em defender e disseminar ao longo de toda a sua direção. Ainda como professor já deixava entrever sua visão “redentora” de educação e seus juízos de valor, em relação aos *surdos-mudos*, que predominaram hegemonicamente até a década de 1970, traduzida por ele pela metáfora da “roda que não gira”, fazendo alusão aos discentes surdos que ainda não se encontravam redimidos pela educação:

Os deficientes não educados, sejam eles quais forem, vivendo à custa da caridade alheia ou da assistência pública, são um peso morto na sociedade. Além disso, são elementos da desordem na comunidade em que vivem, não só por serem “rodas” que não giram, nesta máquina gigantesca, que é o mundo social, mas também por serem mais naturalmente propensos do que os normais para a prática de actos perturbadores da paz e da ordem (ASCENSÃO, 1957, p. 3).

Também para Ascensão (1957), a redenção dos surdos-mudos passava, obrigatoriamente, pela aprendizagem de uma profissão e pelo enquadramento social e estas representações, forjadas no paradigma oralista, ainda fundamentavam os cursos de 1961-1963, como podemos apreender pelo depoimento da professora Amaral (2015):

O curso era dentro da corrente oralista, corrente vigente na época: a criança surda tinha que aprender a língua oral para poder ler e escrever. Dentro dessa corrente foi a minha formação. E, assim que eu terminei o curso, houve lugar na CPL para eu trabalhar com as crianças surdas, na vertente oralista, no IJRP. (...) aplicava aquilo que tinha aprendido no curso, no estágio, com os colegas mais velhos e lá íamos tentando... (AMARAL, 2015).

Não obstante o oralismo ser o paradigma que concebia o ensino de surdos no IJRP, desde o final do século XIX, começamos a perceber que os métodos orais estritos, nomeadamente o verbotonal, adotados pelos professores do Instituto, em 1960, já começavam a sofrer certa flexibilização em sua prática devido a uma imposição do contexto institucional.

O diretor Ascensão, que até então não admitia os gestos naturais na prática pedagógica dos professores, formado e informado que foi na escola oralista, ainda que avaliasse que o método combinado (ou método misto) não fosse o melhor método a ser adotado pelos professores, devido à grande dificuldade que o ensino da linguagem oral demandava achou por bem “permitir” que os gestos espontâneos (naturais) pudessem ser utilizados enquanto recurso pedagógico, ainda que se mantivesse convicto quanto à finalidade do ensino: o

desenvolvimento da língua oral. Vejamos, em suas palavras, como esse professor e diretor do IJRP justifica essa “concessão” quanto ao uso dos gestos naturais, ainda que utilizados com parcimônia:

Alguns obstáculos encontrados e o simples bom senso levaram à adoção, em certas circunstâncias, do chamado “método combinado”. Fazem-se todos os esforços para ensinar a criança surda a falar, mas permitem-se alguns gestos espontâneos e naturais que são bem diferentes dos gestos convencionais [mímica]. Os primeiros podem ser uma ajuda para a compreensão e expressão da fala. Os segundos substituem-na. Até que ponto estes são de aceitar? Na nossa opinião, só quando o deficiente auditivo não puder comunicar por qualquer meio. Se não for através da fala, o que é ideal será através do gesto ou da escrita (ASCENSÃO, 1967, p. 15).

Ascensão (1967) também frisou que a utilização do gestualismo como forma de comunicação institucionalizada jamais poderia ser uma opção adotada pelo IJRP, mormente em sua direção, visto que esta representaria “um retrocesso de mais de um século, a capitulação dos técnicos e o esquecimento ou o abandono de tudo quanto a ciência nos deu em consecutivos anos de pesquisa e de êxitos (*Idem*, p. 19).

Assim, para Ascensão, ensinar a língua oral para os surdos era oferecer-lhes um ensino de qualidade, em consonância com as mais modernas técnicas e tecnologias de ensino com a utilização dos aparelhos SUVAG.

Ainda que o IJRP conseguisse adquirir os equipamentos para potencializar o método oral que os professores adotavam na prática pedagógica, os resultados, para alguns deles, ainda não eram tão animadores. Principalmente, as interações entre os professores e alunos ainda se faziam de forma muito artificial, sem se efetivar uma verdadeira comunicação. Essas dificuldades foram apontadas pela professora Amaral (2015):

Os anos foram passando, dois anos, três anos... e **não** [ênfase] estava satisfeita com os resultados obtidos: trabalhava imenso, esforçava-me imenso, fazia muito trabalho em casa para levar para a escola e as crianças tinham uma dificuldade enorme na oralidade e eu não conseguia ter uma conversa com eles. E era isso que me afligia [emoção]! Eu apanhava uma coisa ou outra que eles me falavam em gestos, e que eu ligava com outros gestos, para ver se percebia o que eles me queriam transmitir e quando eu não conseguia entender o que eles me falavam perguntava aos educadores<sup>119</sup>,

---

<sup>119</sup>Os educadores aos quais a depoente faz menção equivalem, no INES, aos inspetores de ensino que também acompanham os alunos em todas as atividades que se realizam fora da sala de aula. Estes profissionais funcionam, sobretudo, como cuidadores e disciplinadores e, para tal, necessitam interagir com os alunos falando a língua dos mesmos, isto é, a língua gestual. Com a intensa e constante interação atingiram a proficiência nesta língua, sendo os interlocutores dos alunos surdos junto aos professores, na situação retratada. Atualmente, nos dois países, esta última função é exercida pelo profissional intérprete da língua de sinais, requerendo conhecimentos aprofundados em linguística, e cujo campo de exercício é vasto, se estendendo desde a atuação nos eventos acadêmicos/científicos até a interpretação de aulas de professores que não possuem competência comunicativa na língua de sinais.

peçoas que acompanhavam os alunos durante as atividades livres. Os alunos vinham de todo o país e ficavam em regime de internato. E essas crianças e jovens começavam a interagir com os que cá estavam e acabavam desenvolvendo um tipo de comunicação em que se entendiam muito bem uns com os outros sobre todos os assuntos; os educadores, que estavam com eles durante o dia, que dormiam com eles, que os acompanhavam durante as refeições e durante os intervalos conseguiam falar com eles. Nós, professores, não conseguíamos falar com eles... E quando queríamos saber o que estavam querendo comunicar chamávamos os educadores, que serviam de intérpretes (AMARAL, 2015).

O relato de Amaral (2015) nos aponta que a eficácia das ações educativas com os surdos não se limitava ao uso de métodos, técnicas e a mais moderna tecnologia. Para ela, o fator interacional era fulcral para estabelecer as relações pedagógicas. E, pelo que vimos, o ensino da língua oral demandava muito tempo para ser, minimamente, conseguido. Nesse sentido, a professora parecia começar a questionar um programa institucional que vinha sendo consolidado há muitos anos, em que a tarefa da educação especial era promover a socialização dos alunos através da aprendizagem da língua oral:

(...) à época o diretor era o prof. Carlos Pinto Ascensão, oralista 100%, e não queria que nós, sequer, chamássemos os educadores porque não queria *aquela* língua utilizada na escola. E eu que sempre fui uma pessoa que pensava, refletia, achava que havia alguma coisa que estava errada. Se os alunos têm um tipo de comunicação, por que eu não poderia utilizar essa comunicação? De vez em quando eu recebia, quando chegava ao Instituto, um papelinho do diretor dizendo que “era proibido utilizar qualquer tipo de gesto”. E eu ia tentando pegar um gesto aqui e outro ali e ia tentando falar com eles... E ele mandava um papel para **todos** [ênfase], dizendo que não podíamos usar gestos, que se utilizássemos os gestos os alunos não aprenderiam a língua oral... Mas eu continuava a falar por gestos quando podia! E eu perguntava para ele [o diretor]: “como é que o senhor se comunica com eles?” E ele dizia: “Os alunos têm de habituar-se a olhar para si, fazer a leitura da fala e perceber”. E eu dizia: “Mas e se eles tiverem uma ajuda da comunicação que usam para perceber a língua oral?” Ele dizia: “Não, não, é o fim. Se vocês utilizarem gestos eles nunca mais aprendem a língua oral!” (AMARAL, 2015).

Desta forma, entendemos que o processo de socialização docente envolve aspectos organizacionais e institucionais, mas também individuais sendo que o programa institucional poderá ou não ser assumido por seus agentes em sua integralidade, podendo até mesmo ser rejeitado por alguns deles, ainda que este processo de negação envolva constrangimentos, dificuldades que colocam em risco a “sobrevivência” do professor na instituição em que atua, prova disso eram os “papelinhos” que a professora Amaral (2015) recebia do diretor “100% oralista”, quando colocava em discussão o uso da língua gestual nas interações com os alunos.

Assim, à medida que o professor vai sendo socializado em sua profissão pode, igualmente, refletir sobre os princípios e valores individuais que o caracterizam como



produtor de saberes de sua própria prática profissional, descobrindo que estes podem estar, em alguns casos, em dissonância com o programa institucional veiculado pela instituição em que trabalha, visto que as “instituições não são, pois, unicamente, ‘fatos’ e práticas coletivas, senão também marcos cognitivos e morais dentro dos quais se desenvolvem os pensamentos individuais” (DUBET, 2006, p. 30, tradução nossa).

Essa situação pode ocorrer porque o programa institucional se consolida através de duas ações concomitantes: uma que tem a intenção de inculcar normas que configuram o indivíduo e outra que se esforça para torná-lo um sujeito autônomo:

Em um mesmo movimento, socializa o indivíduo e pretende construí-lo como sujeito. A crença na continuidade do dito processo reside no núcleo íntimo do programa institucional. Por uma parte, a instituição socializa o indivíduo tal qual ele é e lhe inculca *habitus* e uma identidade conforme os requisitos da vida social. Por outra parte, como apela aos valores e princípios universais, o programa institucional arranca o indivíduo da mera integração social, configurando-o como um sujeito capaz de dominar e construir sua liberdade graças à fé ou a Razão (DUBET, 2006, p. 44, tradução nossa).

Por promover, ao mesmo tempo, a socialização e a subjetivação do indivíduo, o programa institucional pode revelar, à primeira vista, uma contradição em relação às bases em que é construído, porém esta impressão é dissipada quando entendemos que estas ações fazem parte do mesmo processo social que transforma valores e princípios, oriundos de uma cultura universal, em ações e subjetividades pela inclinação de um trabalho profissional, específico e organizado, sobre os outros.

Essa polissemia do programa institucional transparece nas ações dos diretores das instituições escolares. Em 1960, Ascensão utilizou a máquina institucional não só para conformar e disciplinar os agentes obedecendo, ao mesmo tempo, a um projeto maior que era o de restaurar o sujeito surdo, tornando-o apto a agir na sociedade com uma autonomia que somente o uso da língua oral poderia promover. Nesta lógica, o oralismo era o paradigma mais condizente com estes anseios.

Assim, com base nesse propósito maior, e fazendo uso de seu lugar de poder, Ascensão consubstanciava as bases do programa institucional do IJRP, reiterando a função da escola e do papel do professor nessa abordagem oralista:

Ora, toda a educação é, além do mais, um processo de socialização. A educação das crianças surdas, recorrendo a métodos especiais, não podia visar outra coisa. Mas esta finalidade há de atingi-la dando a cada uma das crianças surdas “uma fala espontânea e automaticamente inteligível”, na expressão de Irene R. Ewing e A.W.G. Ewing. E, feito isto, deixa-se ao surdo um meio de comunicação, o mesmo que lhe abrir a porta do mundo (ASCENSÃO, 1967, p. 12).

Mas ainda que a linguagem gestual, nesta concepção de educação de surdos, não pudesse adentrar a sala de aula, a emergência de uma interação real em sala de aula passava, obrigatoriamente, pelo compartilhamento de uma língua entre alunos e professores, como nos aponta a professora Amaral (2015):

Eu tentava ensinar como se pronunciavam as palavras, mas passava um bocado e eles não sabiam mais como se pronunciava nada. E começávamos pelas palavras mais simples... E quando chegava a altura deles escreverem uma frase ou um pequeno texto, não saía um texto, saiam frases incompreensíveis sem qualquer conexão entre si. E isso não me satisfazia como professora! (AMARAL, 2015).

Esta professora, no decorrer de seu exercício docente, foi apresentando o entendimento de que a prática docente era uma construção conjunta com seus alunos que reclamava uma comunicação real, sem artificialismos. Esta transformação foi possível porque a socialização profissional envolve as crenças que o indivíduo possui antes de iniciar a sua formação, as que ele adquire no decorrer da formação e nas interações sucessivas com os demais agentes institucionais, podendo haver uma divergência entre estes três momentos no confronto com a realidade do cotidiano escolar. A professora Amaral (2015), ainda que tenha se esforçado para seguir as orientações do curso de especialização que fez no IJRP, começava a perceber uma “ineficácia” dos métodos apregoados por ele e disseminados pela socialização profissional com seus pares.

Neste caso, o programa institucional pode ser problematizado ou até mesmo refutado pelo professor, que procura redefinir seus papéis ainda que, em um primeiro momento, não rompa completamente com os dogmas e crenças da instituição sob pena de ficar sem clima institucional para exercer seu ofício. No caso da professora Amaral (2015), a continuação de seu percurso formativo, agora no âmbito universitário, e o contato com outros profissionais da área da surdez, com o intercâmbio de conhecimentos, experiências e pesquisas, até mesmo em nível mundial, propiciou um confronto com o programa institucional, na figura do diretor da instituição:

Qual não é o meu espanto quando eu chego ao Congresso organizado pela Organização Mundial de Surdos, em Atenas, e vejo os conferencistas surdos a falar em língua gestual e com intérpretes para os ouvintes? Não pode imaginar o que foi... As lágrimas me caíam em quatro em quatro [emoção]! Eu chorei o tempo todo quando vi aquilo e disse: “Pronto! Isto é uma coisa diferente de tudo aquilo que eu estou fazendo, com a qual eu concordo, e este é o rumo certo para o ensino de surdos. É claro que vivi uns dias maravilhosos com eles, troquei impressões com os professores que lá estavam, os professores universitários que, imediatamente, ficaram com o meu contato e eu com os deles e com os surdos da própria O.M.S., que

convidei para que conhecessem o Instituto. E voltei entusiasmadíssima para contar isso ao diretor e ele me disse: “Esqueça-se, é como se não tivesse ido, porque aqui não entra a comunicação gestual. É oral, é oral e mais nada!”(AMARAL, 2015).

O professor quando adota a postura de refletir sobre sua própria prática pode optar por fazer uma redefinição estratégica em sua atuação docente, desencadeando mudanças, tanto quanto possíveis, em seu ambiente de trabalho, introduzindo novos conhecimentos e valores, mudanças estas que podem se contrapor ao estabelecido pelo programa institucional.

A nosso ver, a professora Amaral (2015), nos anos 1960, iniciou esse movimento no IJRP, mas somente no final da década de 1970, já possuindo outro lugar na hierarquia da instituição escolar, agora como coordenadora pedagógica do Instituto, começou de fato a questionar o programa institucional do IJRP de uma forma mais enfática, com a apresentação de novos conhecimentos legitimados em termos acadêmicos e científicos por uma comunidade envolvida com as questões da surdez, em um intercâmbio internacional.

Mas ainda que Amaral (2015) já incorporasse uma visão nova em relação à formação que realizou no IJRP, em razão das mudanças cognitivas que passou a incorporar quando ampliou seu universo epistêmico na universidade, iniciando investigações científicas quanto ao estatuto da língua de sinais, o programa institucional do IJRP continuava a ser marcado, predominantemente, pelo oralismo, evidenciando que as concepções que respaldavam a prática pedagógica não poderiam ser abaladas tão facilmente em um curto espaço de tempo, uma vez que foram incorporadas sob a forma de crenças e valores e disseminadas pela socialização profissional. Corroboramos com nossa visão o fato de que Ascensão promoveu mais um curso de especialização no IJRP, em 1982, que ainda abraçou as concepções clínico-pedagógicas da educação de surdos, como teremos a oportunidade de analisar um pouco mais à frente.

Assim, o IJRP ficou por dezoito anos sem oferecer cursos de especialização no ensino do deficiente auditivo (pelo menos diretamente, como veremos). A demanda por esta formação específica, dentro da educação especial, foi preenchida pelos cursos que, na sequência, passaremos a retratar, sob as responsabilidades do Ministério da Saúde e Assistência Social e Ministério da Educação.

#### **4.2 A formação de professores especializados, em Portugal, entre 1966-1976: a integração como desafio emergente**

Em 1966, a especialização de professores na área da deficiência auditiva, em Portugal, passou a ser da responsabilidade do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (C.F.A.P.), subsidiado pelo Ministério da Saúde e Assistência Social. Este centro de formação, ao que nos parece, continuou a disseminar as mesmas concepções de educação de surdos inscritas no modelo clínico-pedagógico, na vertente oralista, compartilhadas nas formações e exercício profissional dos docentes do IJRP.

Essa socialização de conhecimentos e práticas pedagógicas, consubstanciada em um sistema de crenças e valores se deu porque o diretor do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (C.F.A.F.) era Antonino Gonçalves Amaral, ex diretor do IJRP, como nos referimos, e os dois cursos por ele promovidos neste centro, no ensino do deficiente auditivo, tiveram a “colaboração activa do Instituto Jacob Rodrigues Pereira” (ALMEIDA, 1982), em função de sua comprovada experiência no campo da deficiência auditiva como também pelas relações de confiança (em nível pessoal e profissional) que seu ex-diretor travou ao longo de sua gestão nesta instituição escolar, levando-o a convidar alguns professores do IJRP para ministrarem os cursos do C.F.A.F.

A professora Amaral (2015) foi uma das docentes do IJRP a ser convidada a ministrar aulas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal:

Houve cursos criados pela Direcção-Geral da Assistência Social, no Centro de Formação de Pessoal, quando o prof. Antonino Amaral passou a trabalhar lá como Diretor de Serviços da Assistência Social. Eram cursos ministrados não só por professores do IJRP como também por outros professores. Mas eram organizados pelo Prof. Amaral. Eu trabalhei como professora nos Cursos de Formação de professores de Deficientes Auditivos, promovidos pelo ex-Centro de Formação de Pessoal da Direcção-Geral da Assistência, entre os anos de 1966 a 1971 (AMARAL, 2015).

O Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas, promovido pela Direcção Geral de Assistência Social, com a duração de um 1(um) ano, realizado em 1967, foi aprovado pelo Despacho Ministerial de 6 de Junho de 1966, e teve como objetivo especializar professores na área da deficiência auditiva a fim de suprir a demanda de docentes para atuarem em classes especiais na rede regular de ensino, visto que o movimento pela integração já começava a demandar esta articulação entre a educação especial e a regular.

Contudo, pela análise que fizemos dos planos de estudo desse curso, percebemos que não houve o esforço de se agregar disciplinas de formação de base em educação na preparação profissional dos futuros professores de deficientes auditivos, com exceção da

ofertada disciplina Psicologia (com carga horária de 60 horas). As disciplinas contemplaram as abordagens psico-pedagógicas (em um total de 228 horas), que foram: Informação Médica e Psicológica: Aspectos Médicos e Profiláticos: 40 horas; Aspectos psicológicos e Avaliação: 60 horas; Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica (Técnicas Específicas: 85 horas); Evolução Histórica: 08 horas; Fonética: 25 horas e Acústica: 40 horas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MAPAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS, ANEXO III, 1986).

A prática integrada com os pressupostos teóricos teve a carga horária de 240 horas, não havendo o oferecimento do estágio supervisionado dada a exiguidade do tempo de duração do curso.

O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal da Direcção Geral de Assistência mantendo, praticamente, o mesmo modelo de formação oferecido pelo IJRP, promoveu mais 6 (seis) cursos entre 1969 a 1975<sup>120</sup>, agora com dois anos de duração, a fim de incluir o estágio supervisionado com a carga horária de 360 horas.

Como no primeiro curso, a inclusão da disciplina “Psicologia” foi a única que contemplou os aspectos da formação de base da educação. A prática integrada teve a duração de 240 horas, sendo as disciplinas específicas para a preparação técnica do futuro professor de deficientes auditivos (com 223 horas, no total) as abaixo mencionadas: Informação Médica e Psicológica: “Aspectos Médicos e Profiláticos”: 40 horas; Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: “Princípios Pedagógicos”: 30 horas; “Técnicas Específicas”: 35 horas; “Metodologias Específicas das Aprendizagens Básicas”: 70 horas; “Evolução Histórica da Legislação”: 08 horas; “Fonética”: 25 horas; “Acústica”: 15 horas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MAPAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS, ANEXO III, 1986).

Pelo que pudemos depreender das fontes, a concepção de surdo/surdez permaneceu atrelada ao paradigma médico-terapêutico, em que a condição física deste sujeito, por impossibilitar o acesso ao som pelas vias normais, estaria associada a uma falta, uma enfermidade que necessitaria do tratamento médico, através da otorrinolaringologia, da fonologia, da audiologia, além de especialidades como a terapia da fala e da ortofonia, em conjunto com as práticas educacionais, visto que até 1970 estes sujeitos ainda eram

---

<sup>120</sup>O novo Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direcção-Geral de Assistência foi aprovado pelos Despachos Ministeriais de 26 de Outubro de 1969, de 14 de Julho de 1970, 13 de Julho de 1971 e 4 de Agosto de 1973/ Ministério da Segurança Social.

denominados *surdos-mudos*<sup>121</sup>.

Em 1973/1974 a preparação dos professores do ensino especial passou a ser do encargo da Divisão do Ensino Especial da Direcção-Geral do Ensino Básico (D.G.E.B), do Ministério da Educação Nacional, cuja diretora era Ana Maria Bénard da Costa.

Essa divisão promoveu o Curso para Professores de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras, continuando o IAACF a oferecer os cursos de especialização no ensino de deficientes mentais, já que esta se tratava de uma instituição vocacionada no ensino dos *atardados* (no Brasil, o termo referido era “retardados”) desde a década de 1930, como nos faz ver a diretora da D.G.E.B/M.E:

Quando iniciei o meu trabalho nesta Divisão já era do meu conhecimento que o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira se encarregava da preparação de professores das crianças deficientes intelectuais e que não estava previsto, para o imediato, num alargamento desta acção formativa a outros grupos de crianças diminuídas. Nessa ocasião, enquanto preparava o plano de acção da Divisão, solicitei uma entrevista à directora desse mesmo Instituto, Dra. Maria Irene Leite da Costa, para trocarmos impressões sobre os projectos que previa para os próximos anos, e houve ocasião de se focar o problema da preparação de professores, tendo sido referido que o Instituto continuaria a limitar-se ao campo de educação dos deficientes intelectuais e que nesta Direcção-Geral se iria tentar abranger os restantes sectores (COSTA, 1986).

Ficou definido, a partir do despacho ministerial de 19 de janeiro de 1976 do Ministério da Educação Nacional, que o Curso para Professores de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras se ocuparia da preparação de professores para desempenhar uma “compensação educativa a crianças deficientes sensoriais ou motoras, integradas em classes normais”, tendo a duração de 2 (dois) anos, apresentando, em seu primeiro ano, disciplinas generalistas (com um total de 177 horas), se diferenciando, portanto, dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ministério da Saúde e Assistência Social, em que não foram incluídas disciplinas de formação de base em educação geral: Aspectos Curriculares de formação de base em educação: Pedagogia: Pedagogia e Ciências da Educação (35 horas); Expressão Livre (10 horas); Drama Educativo (30 horas); Problemas Gerais de Aprendizagem (12 horas); Psicologia: Psicologia Genética (40 horas); Psicologia Social e Dinâmica de Grupo (30 horas); Estudo de Casos (06 horas); Outros: Noção de

---

<sup>121</sup> Somente a partir de 1970 o termo *Surdo* (utilizando-se letra maiúscula em sua escrita) foi cunhado por Woodward, contrapondo-se ao termo *surdo-mudo*, vulgarizado até esta década na maioria dos países. O uso da nova nomenclatura, *Surdo*, expressa uma nova concepção de surdo/surdez inscrita no paradigma sócio-antropológico, em que a surdez passa a não ser mais fundamentada nos pressupostos da deficiência, do *déficit*, passando a ser assumida como diferença linguística que acompanha os sujeitos surdos, usuários da língua de sinais, entendida como língua possuidora dos mesmos estatutos linguísticos das línguas orais.

Genética, Embriologia e Neurologia: 14 horas (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

As abordagens psico-pedagógicas foram contempladas pelas seguintes disciplinas, com suas respectivas cargas horárias (em um total de 204 horas): Informação Médica e Psicológica: Aspectos Médicos e Profiláticos (30 horas); Aspectos Psicológicos e Avaliação (37 horas); Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: Princípios Pedagógicos (13 horas); Técnicas Específicas (100 horas); Metodologias Específicas de Aprendizagens Básicas (10 horas); Outros: Fonética e Acústica (04 horas); Integração (05 horas); Reabilitação (05 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

Dada a duração do curso, a prática integrada não foi contemplada, contudo, houve o oferecimento do estágio supervisionado no total de 600 horas.

Para a diretora Ana Maria Bénard da Costa, este plano de estudo oferecia uma preparação adequada para o professor especial que iria trabalhar no contexto da *integração*, entendida por ela como “um programa educativo dirigido a crianças e jovens com NEEs [Necessidades Educativas Especiais], que teriam suas participações, integrais ou parciais, garantidas nas estruturas regulares do ensino” (COSTA, 1982 *apud* DELGADO MARTINS & AMARAL, I., 1984, p. 10).

A diretora da D.G.E.B/M.E apresentou como solução para a grande demanda pelo ensino especial, mormente pelo ensino dos deficientes sensoriais e motores, que uma parte das alunas do curso, que eram professoras do ensino regular, assumissem classes especiais alocadas em escolas da rede regular de ensino, mesmo antes de concluírem a especialização referida:

(...) dada a falta de professores especializados nestes setores, previu-se que alguns dos que frequentam o curso, pudessem, eventualmente, vir a exercer o ensino em classes destinadas a crianças cegas, surdas ou deficientes motoras de alguns estabelecimentos particulares ou oficiais (dependentes da Direcção-Geral de Assistência) (COSTA, 1986).

Para Delgado Martins & Amaral, I. (1984) os cursos oferecidos pela Direcção-Geral do Ensino Básico e do Ensino Secundário representaram uma “renovação pedagógica, em Portugal, no campo da educação de surdos” (p. 11). Isto porque houve o firmamento de um convênio com a Suécia, um “Programa de Cooperação Luso-Sueca”, que acabou por “incrementar a formação de pessoal docente e de técnicos e o desenvolvimento tecnológico e a investigação” (p.11).

Este convênio tinha como finalidade maior promover a integração dos alunos surdos

no sistema regular de ensino, havendo grande investimento, por parte da Suécia, em estruturas educacionais portuguesas “como salas de apoio, classes especiais geograficamente integradas em escolas regulares, apoio itinerante, etc” (DELGADO MARTINS & AMARAL, I. 1984, p. 11).

Avaliam as autoras que o maior benefício deste programa foi o de promover pesquisas com os professores que, por sua vez, passaram a questionar o próprio oralismo, visto que no âmbito do Programa Luso-Sueco foram, pela primeira vez, levantadas questões sobre outras filosofias subjacentes ao problema da educação de surdos: comunicação total, gestualismo, bilinguismo.

O interesse dos professores por outros modelos conceituais de educação de surdos parece demonstrar que a filosofia oralista não estava mais respondendo de forma adequada aos novos desafios do ensino de surdos, principalmente, devido à emergência da *integração* enquanto filosofia de educação. Mas ainda que o ME inaugurasse as primeiras ações neste sentido, com os cursos mantidos pela DGEB, os mesmos não foram continuados passando a ser da competência do IAACF.

Mesmo ficando sob a responsabilidade do IAACF a especialização dos professores no ensino da deficiência auditiva, a D.G.E.B/M.E ministrou, concomitante a estes, cursos intensivos (com a duração de três meses) e seminários de atualização nesta área:

Com a colaboração predominante do Instituto Sint-Michielsgestel, cuja prática se filia nas teorias de Van Uden (1977), a pedagogia das equipas do Ministério da Educação é influenciada pelo método materno-reflexivo, tal como foi defendido por Van Uden e é aplicado no Instituto Sint-Michielsgestel (DELGADO MARTINS, M.R. & AMARAL, I., 1984, p. 11).

A Professora X<sup>122</sup>, à época, era professora do ensino regular oficial e frequentou um desses cursos, em 1979, denominado “Curso de Sensibilização à Deficiência Auditiva”. Mesmo sendo de curta duração teve importância dentro de um contexto de massificação da escola pública, em decorrência da abertura política desencadeada pelo processo de democratização de Portugal, ocorrido com o movimento de 25 de abril de 1974. Neste período, as camadas populares sentiram-se motivadas para iniciar ou continuar suas trajetórias escolares, havendo também uma grande demanda de ensino por deficientes que conseguiram a matrícula nas escolas públicas, porém o contingente de professores especializados era exíguo

---

<sup>122</sup>Esta professora nos concedeu entrevista em 30 de abril de 2015, nas dependências da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Sua entrevista foi condicionada ao seu anonimato, por isso nos referimos a ela como professora X. Em seguida a este Curso de Sensibilização à Deficiência Auditiva, se candidatou e foi aprovada para frequentar o Curso de Formação em Educação Especial, no IAACF, com duração de três anos, que será analisado mais adiante.



a esta altura, como nos esclarece a docente:

(...) não havia professores que chegasse... E o IAACF com esses cursos de três anos, levava muito tempo para formar os professores, mesmo que nos últimos anos este Instituto formasse muita gente. Mas, mesmo assim, como era para o país todo, não chegava! E por isso foi preciso fazer esses cursos de três meses, intensivos. Às vezes, eram chamados de “chouriço” porque parece que “enchouriçavam” o conhecimento em três meses. Eram cursos que não davam nenhum diploma de especialização, mas davam-nos uma pequena introdução às deficiências e nos permitiam trabalhar com as crianças. Isso foi uma maneira que o Estado arranhou de formar rapidamente professores, não lhes dando propriamente uma especialização, mas dando-lhes conhecimentos básicos que permitiam que ocupassem os lugares de professores de apoio nessas equipes de educação especial (PROFESSORA X, 2015).

Essa era também a opinião de Costa (1986), diretora da D.G.E.B., que entendia que a formação oferecida por esta divisão deveria ser breve, só se ocupando em resolver um problema emergencial nesta área, visto que a preparação dos professores da educação especial ficaria sob a responsabilidade dos Institutos Superiores de Ensino Especial como previsto pelo próprio Ministério da Educação.

Estas formações que sucederam às oferecidas pelo IJRP, entre os anos de 1966 e 1976, ainda estavam fundamentadas na concepção de que o surdo era um “desviante” das normas sociais e que cabia, principalmente, à escola, em conjunto com as ciências médicas e psicológicas, diminuir seu *déficit* linguístico, a fim de integrá-lo à sociedade majoritária, dando continuidade a um programa institucional que foi inaugurado nos cursos mantidos pelo IJRP e na socialização pessoal e profissional de seus professores de surdos desde o início do século XX.

Não obstante à observação desses traços de permanências nos esquemas teórico-conceituais subjacentes às práticas pedagógicas com os alunos deficientes auditivos, começamos a perceber um prenúncio de mudanças, no correr da década de 1970, em consequência de movimentos, em nível mundial, que reivindicavam que a escola acolhesse a todos os alunos, independente da natureza das limitações que viessem a possuir.

Para Ruivo (1998), estes movimentos faziam parte de um movimento maior com origem nos Estados Unidos, chamado de “Revolução Silenciosa”, que teve sua culminância com a Lei nº 94. 142, de 1975, que garantia direitos iguais a todos os cidadãos americanos, em matéria de educação, sem restrições de qualquer ordem, inclusive visando integrar os deficientes nas escolas regulares.

Ainda para o autor, o movimento da integração inauguraria um novo paradigma que

confrontaria as concepções até então adotadas pela educação especial, ancoradas em noções de dependência e proteção, sob o viés segregacionista, tendo repercussões em nível político, social e científico neste ramo da educação:

Do ponto de vista político e social, o novo paradigma em educação assenta na concepção de que todos os cidadãos, mesmo os deficientes, têm os mesmos direitos e que, portanto, deverão frequentar um ensino universal e gratuito adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista científico, neste último período [primórdios dos anos 1970], é muito contestado o papel exclusivo do diagnóstico médico e psicológico para o ensino e recuperação dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização (RUIVO, 1998, p. 19).

O Ministério da Educação de Portugal, alinhado a esses movimentos internacionais reivindicatórios, empreendeu uma participação mais ativa na configuração da educação especial, mormente através de ações na formação de seus professores como a criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário “abrindo caminho para a integração escolar” (RUIVO, 1998, p. 16).

Para este autor, Portugal, sempre trilhou um percurso na educação especial que foi percorrido pela maioria dos países europeus: da perspectiva assistencial e de proteção à educação, da iniciativa privada à pública, da segregação à integração. Mas o que diferenciou Portugal do eixo europeu e dos Estados Unidos foi o período em que as transformações aconteceram, apresentando uma intervenção pública mais lenta no contexto português por razões de ordem orçamentária:

Suécia, Dinamarca e Noruega assumiram o pioneirismo em abraçar o movimento da integração. Noutros países como a Itália, a integração fez-se de forma radical a partir dos anos 70 e 80, enquanto na Holanda e Alemanha se foi caminhando lentamente para a integração, mantendo estruturas segregadas, embora de grande qualidade. Tal como na Europa, a evolução dos conceitos e dos recursos para crianças deficientes teve nos Estados Unidos um percurso paradigmático (RUIVO, 1998, p. 17).

Também para Sim-Sim (2005) foram os movimentos em prol de uma “escola para todos” que provocaram mudanças que afetaram diretamente as escolas especiais, desestabilizando ou mesmo desconstruindo seus alicerces conceituais:

Os anos setenta do século passado marcaram um virar de página nesses nichos especiais da educação, fazendo desaparecer as barreiras que os protegiam e afastavam do universo educativo em geral. A generalização do direito de todas as crianças à educação começou a alterar a perspectiva educativa da categorização dos alunos na base de suas características especiais, agrupadas por limitações, categoriais e definidas por indicadores exteriores à criança (exemplo: cegueira, surdez, atraso mental, autismo, etc.) (SIM-SIM, 2005, p. 6).

Assim, estas mudanças começaram a colocar em questão os programas institucionais das escolas especiais, como o do IJRP, já que o paradigma da surdez baseado no *déficit*, na falta, começou a ser questionado quando, em direção contrária, a centralidade da prática pedagógica passou a enfatizar as capacidades dos alunos, as suas potencialidades, aparecendo o conceito de “necessidades educacionais especiais (NEEs)” que, para a autora referida, poderia fazer com que esses alunos pudessem “percorrer com sucesso o trilha educativo” (SIM-SIM, 2005, p. 6).

Ainda que concordemos com a autora, ciente que estamos de que o contexto histórico-social vai demandando e mesmo influenciando a configuração das ações educacionais, sabemos que as mudanças no cenário escolar não são incorporadas automaticamente, visto que esbarram em programas institucionais que foram, por longos anos, sendo “sedimentados por uma ação coletiva organizada por grupos capazes de construir barreiras e identidades profissionais” (DUBET, 2006, p. 20, tradução nossa).

Ademais, o movimento de integração esbarra também no sistema de crenças dos professores da escola regular, que até então percebiam os alunos da educação especial como pertencentes a uma subárea da educação, e, neste sentido, com um potencial cognitivo menor em relação aos discentes “normais”.

Para Ascensão, que se pronunciou institucionalmente a respeito do movimento da integração, reside na precária preparação da escola regular, em termos de condições físicas, organizacionais e formação de professores, para receber o aluno “especial”, a problemática deste novo paradigma que o Ministério da Educação tentou implementar a partir de 1970:

(...) integração ou ensino integrado é a grande preocupação de muitos teóricos da educação especial, como forma de acabar com os “guetos” dos deficientes. Não somos contra a integração, mas há crianças integráveis e não integráveis. A nível de Jardim Infantil não haverá dificuldades maiores, já no ensino primário e no secundário podem existir graves problemas, se não houver suficiente preparação da criança, igual preparação da escola e eficazes estruturas de apoio à criança. E se a criança se sentir marginalizada e humilhada a integração será simplesmente um crime (ASCENSÃO, 1984, p. 3).

Ainda segundo o diretor, a situação dos deficientes em 1980, em Portugal, era ainda muito grave por faltarem escolas para estes discentes e devido à precariedade da formação dos professores da educação de surdos, principalmente, por ser muito complexa. Por isso, algumas escolas se transformaram em “autênticos depósitos de deficientes”:

Os alunos ditos “integrados” perdem-se na bagunça do ensino regular sem quaisquer possibilidades de prosseguirem os estudos e muito menos de aprenderem uma profissão que lá não ensinam. Também estes ou seus

familiares recorrem ao Instituto, quando já nada se pode fazer (ASCENSÃO, 1984, p. 60).

Foi, pois, nesse contexto reivindicatório em defesa de uma escola para todos, iniciado nos anos 1970, que, em 1982, o IJRP promoveu mais um curso de especialização no ensino do deficiente auditivo, após um hiato de 18 anos, como assinalamos em seção anterior, incorporando ainda a recomendação do Bureau International for Audiophonolog, instituição que Ascensão era signatário, de que “a integração é para alguns e não para todos”.

#### **4.3 O último curso de especialização oferecido pelo IJRP: um programa institucional em agonia?**

Ainda que o Ministério da Educação tivesse iniciado a preparação dos professores especializados no ensino de deficientes auditivos através das Divisões do Ensino Especial das Direcções-Gerais do Ensino Básico, como vimos, e dos Cursos de Formação de Professores de Ensino Especial, oferecidos pelo IAACF, entre os anos de 1976 a 1986 (que serão objeto de nossas análises na seção seguinte), o IJRP se ocupou da organização de mais um curso de especialização no ensino de surdos, em 1982.

Chamou-nos atenção o clima de disputa que transparecia entre as instituições responsáveis pelas formações de professores de surdos em Portugal, ou seja, pelo IJRP, desde 1952, subsidiado pelo Ministério da Assistência Social e pelo IAACF, subordinado, desde 1941, ao Ministério da Educação. Em documento institucional, o Provedor da CPL, Francisco de Almeida, traz uma nota justificativa para a criação do curso de especialização que se realizaria entre 1982-1984, que para nós revela o conflito quando este faz uma retrospectiva histórica da atuação do Instituto ao longo dos anos:

O Instituto Jacob Rodrigues Pereira (I.J.R.P) organizou, no passado recente e com base no Regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa, vários cursos de especialização de professores para o ensino de crianças com deficiências da audição e da fala. Muitos dos professores especializados mantêm-se ainda no Instituto, alguns com mais de 30 anos de serviço. Outros foram para estabelecimentos ou serviços dispersos pelo País e pelas regiões autónomas da Madeira e dos Açores. Foi o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, durante muito tempo, a única escola autorizada a preparar professores para estas crianças. Entretanto, esta incumbência é atribuída ao Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal (C.F.A.P.) do então Ministério da Saúde e Assistência, onde se realizaram dois cursos com a colaboração activa do I.J.R.P., dada a sua experiência neste campo. Posteriormente esta missão foi confiada ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (I.A.A.C.F.), dependente do Ministério da Educação. Este Instituto (IAACF), por razões que não nos compete analisar, não tem dado respostas às necessidades do

País e não se crê que, só por si e nas condições atuais, venha a dá-la. Como consequência desta limitação temos a falta de professores especializados unanimemente reconhecida (ALMEIDA, 1982, p. 1).

Foi deste modo, fazendo uma crítica explícita ao Ministério da Educação, dando a ver a relação de disputa vivenciada pelas duas instituições escolares/instituições de formação, IJRP e IAACF, pela primazia e legitimidade da preparação de professores e, sobretudo, exaltando a qualidade técnica e experiencial do IJRP para o ensino do deficiente auditivo que o provedor da CPL, Francisco de Almeida, aprovou o regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino do Surdo.

A falta de professores, ainda dizia o Provedor, obrigava o IJRP a recorrer frequentemente à prática das “acumulações” a fim de “não fechar aulas e para não mandar crianças para casa, o que nos parecia grave num País onde as crianças deficientes são muitas e as escolas são poucas” (ALMEIDA, 1982, p. 1). Para o Provedor, esta prática seria conveniente somente em períodos de exceção, não podendo ser utilizada de forma contínua, como acontecia frequentemente no IJRP, fazendo com que muitos professores passassem a rejeitá-la devido ao desgaste físico e psicológico ao acumular o trabalho com duas turmas diariamente. Fora isso, muitos professores já estavam no tempo de pedirem aposentadorias, o que agravava a situação.

A duração do curso oferecido pelo IJRP deveria ser de dois anos (enquanto que a do IAACF era de três anos, como veremos) e seria justificada por ser urgente a necessidade de formação de novos professores de surdos, com a vantagem de ser ministrado em um estabelecimento de ensino de deficientes auditivos, o que permitiria aos futuros professores um contato diário com a realidade (ALMEIDA, 1982).

Na continuidade da nota justificativa para a criação do curso de especialização, outro ponto levantado foi sobre a garantia dos direitos que os professores que frequentassem o curso do IJRP deveriam ter, comparando-os aos que realizavam o curso de formação em ensino especial no IAACF:

Todas estas circunstâncias nos levaram a propor a realização de um ou mais cursos de especialização no Instituto Jacob Rodrigues Pereira, à semelhança do que já se fez no passado, esperando-se que aos professores especializados sejam dados os mesmos direitos e as mesmas garantias que aos formados pelo Instituto Antônio Aurélio da Costa Ferreira (ALMEIDA, 1986, p. 7).

Presumimos que os direitos aos quais o provedor Almeida fez referência foram os direitos que os professores que frequentavam o Curso de Formação em Ensino Especial, no IAACF, tinham assegurados: licença integral do trabalho docente, exercido na rede regular de

ensino oficial, com a continuidade do recebimento dos salários durante a frequência ao curso. Estes direitos, pelo que se sabe, foram exercidos também pelos professores que fizeram os cursos anteriores, no IJRP. O que nos parece, na verdade, ter sido o âmago do conflito foi a valoração do prestígio do curso frequentado: o diploma do IAACF provinha do Ministério da Educação e, em termos de capital acadêmico, era mais valorizado que o do IJRP, sempre ligado ao Ministério da Assistência Social. Encontramos também esta disputa pelo estatuto e legitimidade acadêmica dos cursos nos depoimentos das professoras que cursaram o IJRP e o IAACF, respectivamente:

Esses cursos [referência aos cursos oferecidos pelo IAACF entre os anos 1976-1986] não se comparam com os nossos cursos do IJRP. Principalmente com o 1º e 2º cursos. A qualidade não era a mesma... Os nossos cursos equivaliam a licenciaturas. Quando começaram a oferecer licenciatura na educação de surdos, o nosso curso foi considerado completo. O Instituto de Educação Superior de Lisboa disse que nosso curso equivalia a uma licenciatura em educação de surdos (...) (VAZ, 2015).

Em termos de Ministério da Educação, só existiam cursos de especialização em deficiência auditiva no IAACF. Os outros cursos que foram oferecidos, e nessa altura [em 1980] nem havia, não eram do Ministério da Educação, eram da Segurança Social. Esses cursos tinham uma perspectiva mais clínica do que educativa (PROFESSORA X, 2015).

Outro ponto de divergência pontuado nas entrevistas diz respeito à candidatura dos professores para fazer os cursos oferecidos pelo IJRP, em que aparecem dois posicionamentos. Assim, são apresentados argumentos de professoras que fizeram o curso de especialização no IJRP e no IAACF, respectivamente:

Eu era do Ministério da Educação e concorri à Provedoria, que é o órgão central da Casa Pia, e concorreram várias professoras de todo o país. Nunca foram *cursos fechados*. Desde os primeiros cursos todos os professores, de vários pontos do país, poderiam concorrer. Apresentávamos o currículo, e, se fôssemos aprovadas, fazíamos o curso e, depois de concluído, esperávamos e éramos chamadas para trabalhar no IJRP (AMARAL, 2015).

Tinha os cursos da Casa Pia, mas eram cursos internos, não eram abertos a toda gente. Eu não estava na Casa Pia, estava no Núcleo de Apoio, que era da rede pública. Porque a Casa Pia não era, na altura, da rede pública do ensino básico e até hoje não é, porque não pertence ao Ministério da Educação e, sim, ao Ministério dos Assuntos Sociais (PROFESSORA X, 2015).

De acordo com os regulamentos dos cursos oferecidos pelo IJRP era facultada a qualquer professor a candidatura aos processos seletivos para a sua frequência, porém sabemos que pode existir uma lacuna entre o que é prescrito pelos marcos legais e o que é, de fato, colocado em prática. Também temos o entendimento de que nenhum discurso, seja

escrito, seja oral constitui a versão absoluta dos acontecimentos. Deste modo, fizemos o esforço de analisar as fontes como narrativas que perspectivam múltiplos olhares para a realidade social, em que a multividência nos auxilia na compreensão dos sentidos e racionalidades histórico-educativas, a partir do microcosmo dos testemunhos.

Assim, foi alimentando esses conflitos que o Provedor da CPL, em discurso realizado no IJRP, em ocasião da inauguração do 4º Curso de Especialização em Deficiência Auditiva oferecido pela instituição, reiterava a qualidade do curso a ser iniciado, fazendo-nos crer que este curso não apresentaria inovações conceituais em relação aos anteriores, visto que, segundo Almeida (1982), o curso de 1982 iria manter o mesmo modelo dos cursos anteriores, que atendia às demandas de uma formação com qualidade de ensino e eficiência técnica.

Desta feita, o curso tinha os mesmos objetivos dos precedentes: “formar educadores e professores do ensino especial a fim de exercerem a sua actividade no âmbito da educação infantil e do ensino básico junto de crianças e adolescentes com deficiência auditiva” (DESPACHO MINISTERIAL Nº 127 de 24 de Junho de 1982, p. 2), sendo que poderiam se candidatar ao referido curso, como nos anteriores, os educadores de infância, professores do ensino básico e secundário.

Ainda de acordo com o mesmo despacho ministerial, esses professores, ao término do curso, assumiriam o compromisso de ministrarem aulas no IJRP durante os dois anos letivos imediatos à formação, sendo que a não prestação destes serviços obrigaria a estes à reposição dos subsídios auferidos e do investimento feito.

Assim, o curso funcionou sob a coordenação do diretor do IJRP, Prof. Carlos Pinto Ascensão, junto com um “núcleo de apoio” formado por três docentes, cabendo a estes “organizar o plano de actividades; elaborar os horários das cadeiras, assim como os estágios e trabalhos de investigação; acompanhar os alunos em todas as fases de elaboração e execução dos planos propedêuticos” (*Idem*, p. 3).

O primeiro ano do curso foi composto por disciplinas de cunho propedêutico, que tinham por fim fornecer aos alunos conhecimentos básicos indispensáveis à compreensão das matérias específicas, com o enfoque na área de especialização; o segundo ano seria destinado ao estágio supervisionado, com 600 horas, realizado em classes do IJRP e “orientado por professores especializados com experiência de ensino” (*Idem*, p. 9). Além disso, este segundo ano do curso seria destinado à apresentação de seminários, trabalhos de grupo e elaboração de um trabalho de investigação.

Assim como no último curso oferecido, a única disciplina que contemplou os aspectos

de formação de base de educação foi Psicologia com o tema “Desenvolvimento da Criança e Adolescente”, com 15 horas de carga horária.

No 1º ano do curso foi feita uma sensibilização para as deficiências, em geral, com o foco na deficiência auditiva com a duração de 90 horas. Neste sentido, foram trabalhados os seguintes conteúdos programáticos, de acordo com o Despacho Ministerial nº 127 de 24 de Junho de 1982: Introdução à problemática da educação da criança e do adolescente deficiente (Desenvolvimento da criança e do adolescente e perturbações do desenvolvimento da criança e do adolescente); Causas e prevenção das deficiências; Observação directa da intervenção pedagógica ao nível das diferentes deficiências e Caracterização da deficiência auditiva.

As abordagens psico-pedagógicas foram contempladas nas seguintes disciplinas, em um total de 430 horas: Informação Médica e Psicológica: Aspectos Médicos e Profiláticos (100 horas); Aspectos Psicológicos e Avaliação (15 horas); Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: Princípios Pedagógicos: (50 horas); Técnicas Específicas: (100 horas); Outros: Evolução da Educação dos Deficientes Auditivos (05 horas); Reabilitação (20 horas); Linguística (40 horas) e Fonética (100 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

O período prático, que ocorreu ainda no primeiro ano do curso, tinha o objetivo de articular os conhecimentos teóricos a situações do cotidiano escolar, onde foram ministradas as seguintes matérias: Panorâmica da reabilitação da deficiência auditiva: métodos, técnicas e meios (20 horas); Equipamento técnico: tipos, valências e utilização (20 horas); Técnicas especiais de intervenção pedagógica: conjuntos, rítmicos fonéticos, trabalho individual e adaptação de próteses (35 horas) e Exposição das diversas metodologias e diferenças que as caracterizam (15 horas) (DESPACHO MINISTERIAL Nº 127 de 24 de Junho de 1982).

Pelo que pudemos observar, o plano de estudos do curso ainda estava em consonância com as concepções clínico-pedagógicas e o trabalho profissional sobre os outros disseminava um sistema de crenças e valores ainda inscrito no paradigma oralista.

Mas, como vimos anteriormente, a coordenação pedagógica, assumida pela professora Amaral (2015), possibilitava a esta um lugar de poder para que pudesse compartilhar com os demais professores os conhecimentos que estava recebendo (e produzindo) no âmbito da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, principalmente a respeito do estatuto da língua de sinais que os linguistas, desde 1960, já consideravam uma língua tão completa quanto qualquer língua oral-auditiva. Amaral (2015), desta forma, almejava despertar nos demais pares uma sensibilidade para uma mudança paradigmática na educação de surdos.



Porém, as mudanças desejadas só foram iniciadas, de fato, a partir do momento em que Amaral (2015) foi nomeada diretora do IJRP, em 1992, conseguindo, com a posição assumida, angariar condições reais de promover pesquisas no Instituto, formar grupos de estudos sobre o bilinguismo, incentivar e viabilizar intercâmbios com pesquisadores nacionais e internacionais da área da surdez e da Linguística, construir um dicionário da Língua Gestual Portuguesa (L.G.P.), além de formar uma equipe de professores que passou a ministrar o ensino a partir da nova abordagem, com orientação constante:

Nós estávamos à frente, tínhamos a concepção muito clara, as professoras durante aquele tempo foram trabalhadas e sabiam efetivamente qual eram os seus papéis, que era o de professoras de português como segunda língua, oral e/ou escrita. Os surdos eram os professores de língua gestual portuguesa (LGP). Os alunos que tinham capacidade para a fala eram trabalhados na área da língua oral. Nós tínhamos terapeutas da fala, aproveitávamos todas as potencialidades dos alunos. O nosso modelo de ensino, o bilíngue, cobria a LGP, a língua natural da criança surda, e a língua portuguesa oral e/ou escrita, como segunda língua (AMARAL, 2015).

Mas ainda que a professora tenha enumerado as várias mudanças que a sua direção promoveu no IJRP, terminou sua entrevista nos dando a impressão de que o programa institucional do IJRP, consubstanciado por um sistema de valores e crenças, disseminado há muitas décadas, ainda apresenta vestígios, já que o novo modelo de educação, o bilinguismo, encontra certa dificuldade em ser assumido integralmente no cotidiano escolar, nos dias atuais, como assinala:

Só é capaz de trabalhar no ensino bilíngue uma pessoa que está convicta de que o ensino oralista não resulta, que não possibilita que os surdos evoluam. (...) Hoje, o Instituto tem uns 10, 11 professores trabalhando nesse modelo [o modelo bilíngue], mas não tem quem os oriente, coordene, e fica impossível esse trabalho [ênfase]. A educação bilíngue só é possível com uma equipa estruturada, com orientação e coordenadores que tirem as dúvidas, façam experiências, investigações. Não existe outra maneira... Se não agarrarmos o projeto com toda a nossa força então estaremos muito mal e eles vão falar que o ensino bilíngue não serve para nada, que os alunos não aprendem nada... (AMARAL, 2015).

A análise que fazemos, a partir da fala da professora, é que o projeto bilíngue ainda não conseguiu, efetivamente, afirmar-se através de um corpo de doutrinas e princípios fortemente homogêneo e coerente, como se sustentou, durante anos, o programa institucional do IJRP, diretamente ligado a um projeto republicano de Estado para formar cidadãos. Isto se deve porque o bilinguismo é um projeto que despontou em outro período histórico, forjado na pós-modernidade, em que o núcleo medular do trabalho profissional deixou de ser a vocação da maioria de seus docentes, em que a escola deixou de ser um santuário salvo das desordens do mundo, muito pelo contrário, as tensões e paradoxos que nos acercam constituem a

matéria-prima deste novo paradigma educacional.

Para finalizar esta seção, podemos afirmar que o último curso oferecido pelo IJRP, em 1982-1984, apresentava, predominantemente, o modelo corporativo, em que o professor se integra à cultura profissional dominante conseguida através da socialização decorrente da formação e do contato com os professores em exercício e o modelo didático-pedagógico e, em menor proporção, o modelo acadêmico e o de investigação científica, já que o curso suscitava no futuro professor uma sensibilização para a pesquisa e também estudos relacionados à Linguística.

Foi esse último modelo de formação, o que procurava incentivar o espírito científico no aluno-mestre, mesclado ao modelo acadêmico, que predominaram nos cursos de formação de professores para a educação especial, promovidos pelo IAACF, entre os anos de 1976 a 1986, que passaremos a focalizar na sequência.

#### **4.4 Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF): uma formação para a *integração***



Figura 18: Fachada do *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*, Av. Álvares Cabral, 1962, Lisboa, Portugal.  
Fonte: Arquivo Municipal de Lisboa.

O Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em 1915, denominado Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, foi criado por iniciativa do Dr. António Aurélio da Costa Ferreira, diretor da Casa Pia de Lisboa, com a intenção de ser um centro destinado ao acolhimento de crianças *anormais* que não eram enquadradas no ensino regular português, tendo oferecido a elas serviços de internato e externato.

A formação de seu corpo docente só se converteu em uma preocupação de fato a

partir de 1929, quando passou a ser tutelado pelo Ministério da Instrução Pública<sup>123</sup>, assumindo o Instituto esta tarefa, além de realizar a seleção e distribuição das crianças física e/ ou mentalmente anormais pelas diferentes instituições apropriadas, orientar e fiscalizar a sua educação, como reza o Artigo 1º do Regulamento Interno do IAACF, aprovado pelo Decreto nº 16.825 de maio de 1929.

Com a concretização dessas ações, em 1930, o IAACF assumiu uma grande importância na organização e estruturação da Educação Especial em Portugal, segundo Mesquita (2001), apresentando uma resposta à demanda da escola regular, cujos professores mostravam-se pouco preparados para lidar com os alunos excepcionais que também causavam transtornos à aprendizagem dos discentes “normais”, segundo elas. Decorre dessa situação a justificativa para a criação do Curso de Formação Especializada para Professores de Anormais em 1930, que constou no preâmbulo do texto legislativo:

(...) As nossas escolas de ensino primário estão sobrecarregadas de crianças mentalmente anormais ou com graves defeitos da pronúncia, e que não recebem a devida educação porque ou os nossos professores não possuem os indispensáveis conhecimentos especiais, ou se lhe não podem dedicar sem grave prejuízo dos normais a quem elas são um estôrvo (DECRETO nº 17.974 de 18 de Fevereiro de 1930).

Como forma de amenizar a situação acima, foram formadas classes especiais de *anormais* nas escolas oficiais do ensino primário sob a orientação técnica do IAACF, sendo a regência dessas turmas de responsabilidade de professores especializados, formados no próprio Instituto, segundo consta o Artigo 1º, Decreto nº 17.974 de 21 de Fevereiro de 1930.

Em 1933, foi criada a Direcção-Geral do Ensino Primário (D.G.E.P.) e, em 1935, os serviços do IAACF foram integrados a este órgão, pertencente ao Ministério da Educação Nacional, através dos Serviços de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento do Ensino, como Mesquita (2001) assinala.

Ao IAACF foi atribuída a especialização dos professores no ensino não só dos atardados<sup>124</sup> como dos que possuíam distúrbios da fala com a orientação dos professores de Psicologia experimental, lotados nas Faculdades de Letras das universidades portuguesas, como reza o decreto nº 17.974, de 18 de Fevereiro de 1930.

Ainda que o oferecimento deste curso tenha se voltado para o ensino do *anormal* abrangendo todas as deficiências, as ementas e, principalmente, a área em que atuava seu

<sup>123</sup> O Decreto nº 16.825 de 8 de Maio de 1929 aprovou o regulamento interno do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, deixando este de ser denominado Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa.

<sup>124</sup> No Brasil, à época, o termo utilizado era *retardado*, fazendo alusão aos deficientes intelectuais, como hoje é utilizado.

corpo docente nos indicam uma predominância de temas de estudo que enfatizavam conhecimentos necessários para o ensino do deficiente mental<sup>125</sup>, ainda que tenhamos encontrado dois professores deste curso que tiveram seus percursos formativos voltados para a área da deficiência auditiva, constituindo-se estas referências nesta área, segundo Pinto Ferreira (1930): Dr. Ary dos Santos, médico que ministrou uma disciplina em que tratava da fisiologia do ouvido, do sentido da audição, da formação do psiquismo e da linguagem e das perturbações auditivas; e o Prof. Sousa Carvalho, professor lotado no IJRP, que ministrou a disciplina de ortofonia no curso oferecido pelo IAACF.

A partir de 1941, sob a direção do Dr. Victor Fontes, o IAACF apresentou uma nova organização, passando a ser subsidiado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação (SGME) cabendo a esta instituição, entre outras, as tarefas de “seleccionar e classificar crianças anormais, preparar e orientar o pessoal docente e técnico e promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil” (DECRETO-LEI nº 31.801 de 26 de dezembro de 1941).

Em resposta a essa exigência, em 1942, o IAACF ofereceu o Curso de Preparação de Professores de Anormais e, em 1964, já subordinado à Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES)<sup>126</sup>, o Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas. Ambos os cursos, ainda que com uma diferença de duas décadas, adotaram o mesmo modelo teórico-prático, com inspiração neuro-psiquiátrica, inscritos, portanto, na concepção clínico-pedagógica da educação especial, a mesma adotada pelos cursos de especialização em deficiência auditiva oferecidos pelo IJRP. Assim, as investigações científicas desenvolvidas pelo IAACF, versando sobre temas médico-pedagógicos e psiquiatria infantil, eram compartilhadas em eventos promovidos pela instituição em forma de colóquios, conferências e cursos livres, cujos boletins eram publicados na Revista “A Criança Portuguesa”.

As aulas, segundo Mesquita (2001), à semelhança dos cursos de especialização do IJRP, eram teóricas, havendo a articulação com a prática nas classes especiais de anormais

---

<sup>125</sup>Dr. Vitor Fontes tratava dos seguintes assuntos em suas aulas, segundo Pinto Ferreira (1930): definição, classificação, etiologia e diagnóstico do anormal, estudo físico do anormal, testes psicológicos, estudos das faculdades mentais e psíquicas da criança normal e anormal, métodos de observação psicológica e testes específicos, estudo do crescimento e suas alterações nos anormais; Prof. Salazar tratava das alterações patológicas da infância; Prof. Sobral Cid das perturbações das faculdades mentais; Prof. Pinto de Miranda se ocupava da educação física do anormal e Prof. Palyart tratava de assuntos vários como: qualidades psicológicas e atitudes necessárias ao professor de anormais, métodos pedagógicos para anormais como o ensino da leitura, da escrita, da matemática e ensino das coisas, trabalhos manuais, ensino oficial, escolas especiais, classes especiais, horários, coeducação e patronatos extraescolares.

<sup>126</sup>Para Mesquita (2001), a subordinação do IAACF à Direcção-Geral do Ensino Superior dificultou o trabalho da instituição, que se viu incapaz de dar resposta institucional a todos os pedidos de consulta e a todas as funções que lhe eram atribuídas por lei, em virtude da diminuição de pessoal ocorrida em 1961.

lotadas nas escolas oficiais do ensino primário, que assumiam o campo de estágio das *professoras-alunas* que faziam o curso de especialização no ensino do anormal no IAACF. As avaliações eram feitas ao longo e ao final do curso e consistiam de provas teóricas e provas práticas: interrogatórios, lição sobre tema, observação, relatório e discussão oral com júri.

Ainda que Vitor da Fonseca<sup>127</sup> tivesse participado diretamente da formação de professores do IAACF, como vimos, teceu duras críticas à configuração da educação especial em Portugal, no início da década de 1970, ainda pautada nas *tradicionais atitudes assistencialistas*, enumerando suas fragilidades como: “dispersão de iniciativas, a fragmentação dos serviços, a inexistência de investigação, a carência de estruturas e de estudos interdisciplinares” (FONSECA, 1979, p. 7).

Tendemos a concordar com o autor, já que o Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas, oferecido entre os anos de 1963 a 1975, pelo IAACF, com um ano de duração, não apresentou em seu plano de estudos nenhuma disciplina que se dedicasse aos aspectos curriculares de formação de base em educação, focalizando integralmente as abordagens psico-pedagógicas (com o total de 240 horas de carga horária), a saber: Informação médica e psicológica: Técnica Psicológica (30 horas); Psicologia da criança e do adolescente inadaptados (30 horas); Ortopedagogia (60 horas); Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: Metodologia e Didáctica do Ensino Especial (60 horas); Educação Sensorial e Rítmica (30 horas); Educação e Reeducação da Linguagem (30 horas). Estes cursos ofereceram também uma prática integrada à teoria, perfazendo o total de 15 horas semanais, com 450 horas no total, sendo realizado em apenas um ano e com a inexistência de estágio supervisionado (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

Entre os anos de 1976 a 1979, o IAACF tentou romper com a lógica assistencialista da educação especial, ao qual Victor da Fonseca julgava ser também predominantemente clínico-psicológica, com o firmamento de parcerias acadêmicas com faculdades de Pedagogia para a organização do Curso de Formação de Professores do Ensino Especial. Fica claro em sua proposta de regulamento (1976) que o curso pretendia fornecer uma preparação psico-pedagógica e científica que permitisse uma intervenção qualificada dos professores junto às

---

<sup>127</sup>Vítor da Fonseca, diplomado em medicina, foi professor dos inúmeros cursos de especialização no ensino do *anormal*, oferecidos pelo IAACF, tendo na deficiência mental a sua principal área de interesse com o desenvolvimento de estudos e pesquisas conhecidos no Brasil também. Foram de sua autoria diversos livros sobre a deficiência mental e suas formas de intervenção clínico-pedagógica.

crianças com dificuldade de aprendizagem.

Assim, o curso referido tinha o objetivo de formar educadores e professores do ensino especial para exercerem atividade docente no âmbito da educação infantil e nos ensinos básico e secundário, junto às crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem por funcionamento intelectual deficitário, deficiências sensoriais (visual e auditiva) e deficiências motoras (DESPACHO MINISTERIAL DE 19 DE JANEIRO DE 1976). Professores habilitados com o Curso de Magistério Primário, Educadores de Infância e de Estabelecimentos, Mestres de Oficinas com habilitação acadêmica equivalente e professores dos ensinos preparatórios e secundário poderiam se candidatar ao curso, desde que tivessem o mínimo de dois anos de exercício docente no ensino regular, além de alcançarem aprovação nos critérios de ingresso estabelecidos pela instituição.

A professora X<sup>128</sup> (2015) nos relata que por trabalhar desde 1980 no Núcleo de Apoio a Crianças Deficientes (NACD), pertencente ao ME, teve interesse em fazer a especialização no ensino do deficiente auditivo mantido pelo IAACF, assinalando que “os aspectos curriculares de formação de base em educação, pela primeira vez, foram contemplados na formação para o magistério especial”, um indício de que a parceria com as faculdades de pedagogia colaboraram, efetivamente, para embasar os cursos, no plano teórico, em termos de oferecimento de uma educação generalista.

Com um total de 675 horas, o curso ofereceu as seguintes disciplinas: Pedagogia: Metodologia de Investigação Pedagógica (90 horas); Métodos de Comunicação Pedagógica (90 horas); Psicologia: Métodos de Observação e Diagnóstico (135 horas); A Criança em Situação (45 horas); Sociologia: Escola e Estrutura Social (120 horas); Métodos e Técnicas de Investigação (60 horas); Neuro-Biologia: Princípios básicos neuro e psico-biológicos (45 horas); Metodologia da Observação e Formas de Diagnóstico e de Despistagem precoce (90 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

Sabendo-se que o aluno, público-alvo do referido curso, deveria ter feito, previamente, o curso de formação de professores da educação regular, podemos entender o oferecimento das disciplinas, mencionadas anteriormente, sob dois prismas: um que apontaria

---

<sup>128</sup>A Prof. X (identificada desta forma por não ter autorizado que a autora dessa tese publicasse seu nome, como mencionamos linhas atrás) nos concedeu entrevista em 30/04/2015 nas dependências da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Fez o curso de formação de professores do ensino especial no IAACF, entre 1981-1984, tendo ministrado aulas no IAACF a partir de 1985. Licenciou-se em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa onde também fez os cursos de mestrado e doutorado em Ciências da Educação, na especialidade Formação de Professores. Atualmente exerce a docência na ESELx e no IE/UL, no Programa de Pós-Graduação em educação.

uma tentativa de suprir as deficiências dos cursos de formação de professores para a educação geral, com a oferta de um *plus* de disciplinas de formação de base em educação com este fim ou, que é o que tendemos a concordar, que indica que o oferecimento dessas disciplinas generalistas revelaria o enfraquecimento do discurso médico-psicológico, em termos conceituais, alinhando-se a educação especial aos novos pressupostos preconizados pela integração. Nesta linha de raciocínio, este modelo apontaria uma tentativa de emancipação da formação especializada, o pensar e centrar a formação especial nas questões da educação e da escola, inaugurando um novo paradigma na educação especial.

Com relação às abordagens psico-pedagógicas, o curso ofereceu as seguintes disciplinas, no total de 900 horas, com os conteúdos das unidades oferecidos de acordo com a área de especialização (deficiência motora, deficiência auditiva ou deficiência auditiva) escolhida pelo aluno-mestre: Informação Médica e Psicológica: Etiologia, Definição e Classificação (90 horas); Neurobiologia Aplicada (60 horas); Desenvolvimento psico-socio-linguístico (60 horas); Despistagem e Diagnóstico (120 horas); Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: Planeamento, Currículos, Métodos e Técnicas de Comunicação Pedagógica (270 horas); Projecto Profissional na área de especialização (300 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

A prática integrada não foi efetuada, como nos apontam os planos de estudo, contudo, o estágio supervisionado foi realizado com carga horária de 600 horas, o que demonstra a importância que os organizadores do curso deram à aprendizagem dos professores nas situações reais de ensino e, nesta altura, já no âmbito da proposta conceitual da integração.

Assim, este mesmo curso teve outras 3 (três) edições, de 1979 a 1984, também com a duração de 3 anos e com objetivos semelhantes: “formar educadores e professores de ensino especial a fim de exercerem a sua actividade, junto de crianças e adolescentes” (DESPACHO NORMATIVO N° 108/81). À semelhança das primeiras edições do curso, poderiam se candidatar à sua frequência professores egressos do ensino básico e secundário, com o mínimo de dois anos de exercício de docência, sendo a seleção feita através de análise de currículo profissional e acadêmico, em que o influxo motivacional do candidato assumia grande valor assim como também sua experiência pedagógica pregressa e disponibilidade “para satisfazer as necessidades prioritárias de cobertura regional” (*Idem*).

Cabe ressaltar que o professor que fosse aprovado teria assegurada a frequência no curso através de licença integral do seu trabalho, continuando a receber seus vencimentos (*Idem*). E devido ao restrito número de vagas para uma grande demanda de professores

interessados em uma especialização no ensino dos deficientes visuais, auditivos e motores, mantida pelo Ministério da Educação, o processo seletivo foi, necessariamente, “rigoroso”, como assinalou a professora X (2015).

O plano de estudo do curso referido foi desenhado da seguinte forma: no 1º ano, estudos propedêuticos com conhecimentos de base oriundos das ciências da educação e com informações gerais sobre as diversas deficiências; no 2º ano, estudos versando sobre as áreas específicas escolhidas pelos alunos, com abordagem teórico-prática e o 3º ano, com estágio supervisionado em escolas e classes especiais (DESPACHO NORMATIVO nº 108/81).

Podemos notar algumas diferenças entre esses planos de estudo em relação às edições anteriores do curso, visto que as disciplinas teóricas (com 795 horas de carga horária) apontavam mais enfaticamente para o objetivo de formar professores para lidar com os diversos tipos de necessidades educativas especiais (NEEs), no contexto da educação regular, assim como para a construção de um perfil de professor com interesse por projetos de investigação.

Os aspectos curriculares de formação de base em educação foram contemplados nas seguintes áreas do conhecimento com o oferecimento das disciplinas correspondentes, assim como suas cargas horárias: Pedagogia: Métodos e Técnicas de Observação e Caracterização de Situações Pedagógicas 1 e 2 (210 horas); Métodos de Comunicação Pedagógica 1 e 2 (105 horas); Objetivos, Planeamento, Organização Curricular e Avaliação (105 horas); Sistemas e Meios de Comunicação 1 (30 horas); Psicologia: Desenvolvimento da Criança e do Adolescente 1 e 2 (180 horas); Sociologia: Condicionismos Sociais e Aprendizagem 1 e 2 (105 horas) e Outros: Introdução à Problemática da Educação da Criança e do Adolescente Deficientes (60 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

As abordagens psico-pedagógicas (total de 840 horas), com módulos específicos das áreas de especialização, tiveram como objetivo preparar o professor da educação especial a fazer o rastreio e avaliação das crianças com NEEs, além de elaborar e executar programas individuais e, quando necessário, fazer as adaptações curriculares: Informação Médica e Psicológica: Perturbações do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (60 horas); As implicações das Deficiências no Desenvolvimento (etiologias das deficiências; neurologia; ortopedia; oftalmologia; audiofonologia) (45 horas); Métodos e Técnicas de Intervenção Pedagógica: Métodos e Técnicas Especiais de Ensino e Aprendizagem I e II (105) horas; Métodos e Técnicas de Observação e Caracterização de Situação Pedagógica no Ensino Especial (60 horas); Planificação e Programação I e II (60 horas); Sistemas e Meios de



Comunicação (30 horas); Módulos específicos da área de especialização (420 horas); Outros: Condicionais e Deficiências 1 e 2 (60 horas) (PORTUGAL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1986).

A bibliografia utilizada no curso, na área da deficiência auditiva, tinha a predominância de autores suecos e holandeses, que, à época, assim como os ingleses e norte-americanos, eram referências nesta área. Desta forma, os textos utilizados eram os originais, em inglês, o que exigia o conhecimento desta língua pelos cursistas, o que tornava o curso mais exigente, como afirma a professora X (2015).

Pela análise dos planos de estudos, pudemos confirmar a preocupação em incentivar os professores para futuras atividades de pesquisa, intencionando inaugurar um programa de formação baseado em valores fundamentados na integração como filosofia de educação, ou seja, que ensejava uma evolução conceitual e epistemológica nos pressupostos da educação especial. Foi baseado neste novo paradigma que a professora X (2015) pôde vislumbrar novas perspectivas em termos de analisar o real a fim de se chegar a conclusões válidas, ainda que as disciplinas didático-pedagógicas dessem continuidade à tradição pedagógica no ensino do surdo, “não apresentando novidade na prática pedagógica”.

Ainda para a professora X (2015), as concepções de educação especial, no contexto da integração, na década de 1980, foram sendo reconfiguradas de uma visão clínica à psicológica e, finalmente, passando ao predomínio das concepções pedagógicas:

(...) podemos dizer que, inicialmente, havia uma perspectiva muito médica, depois baseada na psicologia e depois uma perspectiva pedagógica. A integração implicou a passagem do atendimento dessas crianças para o Ministério da Educação, no ensino regular, com o apoio de professores da educação especial que já haviam sido professores do ensino regular e a perspectiva torna-se muito mais pedagógica. (PROFESSORA X, 2015).

Isabel Amaral (1984) asseverou que o movimento de integração, iniciado na década de 1970 por iniciativa do Ministério da Educação, permitiu que começasse a ser perspectivada a educação de crianças deficientes auditivas, mesmo com grau de surdez profundo, em termos distintos dos preconizados, até então, pelos Institutos de Surdos, ainda que “a formação de professores continuasse a obedecer a métodos que, numa perspectiva de evolução, se encontravam ultrapassados por abordagens mais recentes e mais ligadas aos actuais conhecimentos a nível psicológico e psicolinguístico” (AMARAL, I., 1984, p. 36). Isto porque, para a autora, a formação de professores se baseava, predominantemente, em modelos teóricos com poucos estudos na aquisição da linguagem da criança normal, que só passou a merecer atenção dos cursos promovidos pelo IAACF em 1982-1984, na última edição destes

antes de ser incorporado à Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Acrescentamos, ainda, que os métodos de ensino, como o materno-reflexivo<sup>129</sup>, eram fundamentados por abordagens oralistas, em que a percepção do surdo ainda estava atrelada à falta, à enfermidade. O relato da professora X (2015), ao evocar suas memórias sobre a formação que teve na área da deficiência auditiva, no IAACF, nos ajuda a pensar sobre a questão:

E a especialização em deficiência auditiva não foi inteiramente inovadora, porque eu já vinha trabalhando com aquele método, com toda aquela teoria e aquela prática. (...) Nesse curso do AACF e durante a prática no estágio desenvolvíamos uma metodologia, que era oralista, o método materno-reflexivo de Van Uden, que era um professor holandês que nesta altura era muito estudado na área da deficiência auditiva. Fizemos uma visita de estudo no Instituto Sint-Michielsgestel (na Holanda), para conhecer melhor como eles desenvolviam o trabalho com as crianças (PROFESSORA X, 2015).

Ainda estavam muito presentes no cotidiano escolar as concepções oralistas, traduzidas não só pela aplicação de métodos orais pelos professores, mas, sobretudo, pela visão do surdo como *deficiente*. A permanência destes elementos conceituais e práticos na educação de surdos se devia a um sistema de crenças e valores, consubstanciado no programa institucional do IJRP, que se espalhou para outras instituições de formação, mesmo sendo estas confrontadas com o contexto da integração cada vez mais iminente.

Assim, mesmo que o Ministério da Educação tivesse a intenção de construir um perfil de professor que tivesse competência para favorecer a integração dos alunos com NEEs nas escolas regulares portuguesas, questionando o discurso médico-pedagógico que vinha sendo implementado por todas as instituições de formação de professores de educação especial, inclusive pelo IAACF, esbarrava na força do programa institucional referido.

O estágio supervisionado, perfazendo o total de 600 horas, realizado em instituições públicas conveniadas com o IAACF, de acordo com o Regulamento do Curso de Especialização de profissionais de Educação (1976), seria uma grande oportunidade para colocar em prática os novos eixos conceituais baseados na filosofia da integração.

A professora X (2015) considera o diferencial positivo do curso do IAACF o oferecimento de estágio supervisionado, uma oportunidade única do futuro professor ter contato com a realidade em que iria atuar, objetivo pouco perseguido pelas instituições de

---

<sup>129</sup>O método materno-reflexivo, desenvolvido pelo professor e linguista holandês Van Uden, baseia-se na conversação como forma de estabelecer uma conversa real, e não artificial, fugindo do padrão convencional estímulo-resposta, como forma de levar a criança surda a “descobrir as regras de linguagem em vez de as aprender através da análise” (AMARAL, I, 1984, p. 36). Assim, os trabalhos de percepção sonora, leitura labial, fala, leitura e treino de ritmo são feitos de forma articulada, levando a criança surda a ter uma ação mais ativa durante o processo educativo, ainda que a concepção que fundamentava o método fosse a oralista.

formação dos tempos atuais:

Era, sobretudo, um curso que tinha prática, o que é uma coisa que hoje em dia não existe nos cursos de educação especial, porque passaram a ser pós-laborais. Em termos práticos tínhamos um imenso contato com as crianças que, hoje, não é possível nos cursos de educação especial, porque não é possível o estágio. E essa aproximação com as crianças nos dava um contato com a realidade que é muito importante em um curso de educação especial. Eu vinha do trabalho com crianças surdas, mas havia lá pessoas que nunca tinham tido esse contato. E é muito importante esse contato com as crianças surdas, experimentando trabalhar com elas e percebendo o que podem ou não podem fazer. E isto era acompanhado pela instituição de formação e, de algum modo, era analisado e refletido à luz da teoria também. Portanto, essa ligação, essa articulação teoria-prática que o curso promoveu era uma mais-valia para o curso, mais valia que hoje já não temos na formação da educação especial (PROFESSORA X, 2015).

Contudo, a professora se lembra que o aluno “integrado” não ficava o tempo todo em sala de aula com os alunos “normais”, já que necessitava receber atendimento de sua especificidade junto aos outros *anormais*, prática, até hoje, comum nas escolas portuguesas que fazem a integração: “Ficavam metade do tempo conosco, da educação especial, com os professores de apoio, e na outra metade com a turma regular” (PROFESSORA X, 2015).

A fim de que o professor especializado pudesse desempenhar as “atividades de apoio”, o curso de especialização do IAACF transmitia conhecimentos minuciosos sobre as diferentes patologias e propunha a elaboração de diagnósticos, envolvendo saberes médicos e psicológicos, estando, a nosso ver, a concepção “redentora” da educação presente também nesta formação.

Nestes termos, somente a ação educativa inscrita na educação especial poderia minorar as deficiências dos alunos com NEEs, ficando a mesma sob a responsabilidade exclusiva do professor especialista, mesmo na rede regular de ensino, o que para nós indica a utopia da integração em termos práticos.

Para Madureira & Leite (2003), na década de 1980, começava-se um movimento a fim de se identificar as implicações e exigências especiais em face às características da criança com NEEs, no sentido de promover a sua integração na escola regular. Neste sentido, a filosofia da integração pretendia a reunificação da educação especial à educação regular, visando aceitar cada aluno com as suas diferenças particulares, reconhecendo-lhes o direito de ter uma vida tão normal quanto possível. Contudo, para isto acontecer, trilhou-se um íngreme caminho, visto que a integração somente saiu do plano do prescrito para uma prática real no cotidiano escolar somente na década de 1990, com a adesão ideológica da perspectiva “Escola para todos” e por força da Lei nº 35/90, decreto-lei nº 319/91, que ordenou a obrigatoriedade

de todos os deficientes na escola regular e da elaboração de Planos Educativos Individualizados e de Programas Educativos que definiam as necessidades específicas destas crianças/jovens e as respostas educativas mais adequadas.

No caso da educação de surdos, nos anos 1980, ainda vigorava a filosofia oralista e além dos métodos orais holandeses, como o materno-reflexivo, o método sueco também era largamente utilizado no ensino desses discentes, por conta de um acordo luso-sueco, como nos revelou a professora X (2015).

Dentro da linha oralista, os equipamentos que potencializavam os resíduos auditivos eram utilizados, conjuntamente, na prática pedagógica. Assim, o manejo dessa tecnologia era importante na formação do professor de deficientes auditivos. Desta feita, toda esta parafernália dispendiosa e de apelo moderno compunha o universo da educação dos deficientes auditivos, na escola especial, mas se constituía em um “corpo estranho” no universo da educação regular.

Pelas fontes que analisamos até agora, reunimos elementos que nos permitem afirmar que a formação de professores no ensino do deficiente auditivo, entre as décadas de 1950 a 1980, em todas as instituições de Portugal, inclusive o IAACF, abraçaram a visão do deficiente auditivo enquanto um *anormal*, um desviante que necessitava ser integrado à sociedade e, a partir da década de 1970, também à rede regular de ensino, em classes especiais ou em turmas mistas com ouvintes, com a bandeira da integração assumida em termos filosóficos.

Entretanto, esta nova concepção resultou, na prática, com que velhos conceitos passassem a ser reciclados, recebendo novas roupagens (de nomenclaturas, principalmente). Isto porque, em nossa interpretação, os professores do ensino especial, do final do século XIX até a década de 1980, possuíam uma visão muito semelhante: a de que os surdos/surdez estavam inscritos na ordem da deficiência, do déficit, da falta, da enfermidade e que somente as ações da educação especial, com a utilização de técnicas específicas, forjadas no paradigma oralista, poderiam redimi-los, com a integração destes à sociedade e à escola regular.

A professora X (2015), ao analisar a formação que recebeu no curso demonstra a influência do contexto histórico na preparação do professor, comparando Portugal com os países europeus:

Acho que nossa formação hoje seria muito insuficiente. Mas, na altura, era o que fazia sentido e era o que se sabia em Portugal. Obviamente, em outros países, já se sabia muito mais do que aquilo que nós trabalhávamos nesse curso. Mas, em Portugal, era o estado da situação (PROFESSORA X, 2015).

Contudo, ao cotejarmos a formação de professores no eixo europeu, ainda que de uma maneira panorâmica, entendemos que as práticas pedagógicas no ensino de deficientes auditivos tendiam a uma homogeneidade, havendo, em comum, a predominância de concepções oralistas. São nessas permanências, portanto, que residem a sobrevivência de um programa institucional que ainda não havia sido desconstruído em sua pedra angular, até a década de 1980: a visão do surdo como um deficiente, cuja a língua que utilizava, a língua de sinais, tinha seu uso negado institucionalmente como língua de interação entre professores e alunos: “quando eu tirei o curso em 1984 a língua gestual ainda era muito mal vista, nesta altura, pelos professores de surdos” (PROFESSORA X, 2015).

Mas ainda que a língua gestual não tivesse lugar nem mesmo como uma língua que promovesse as interações entre professores e alunos surdos, tendo os cursos do IAACF adotado estas restrições, os mesmos apresentaram diferenças em relação aos outros congêneres, quando passaram a perceber a fala não mais como um fim em si própria, mas como parte do desenvolvimento global da criança com deficiência auditiva (AMARAL, I. 1984) e, sobretudo, por propor um modelo de formação, nos termos de Estrela (2002), que além de *acadêmico* buscava também o *modelo científico*, quando intencionava desenvolver o espírito científico (crítico, portanto) em seus *alunos-mestres*.

Pelo exposto, concluímos que todos os cursos de formação de Portugal se espelharam em concepções e práticas pedagógicas oralistas de países europeus, como a Inglaterra, França, Suécia, Holanda e Iugoslávia, predominantemente, além dos Estados Unidos, considerados referências na educação de surdos. Neste sentido, Portugal sempre almejou a excelência no ensino de surdos em consonância com as condições institucionais e o contexto sócio-histórico.

O próximo capítulo será dedicado a explorar as semelhanças e diferenças entre os modelos de formação docente dos cursos de formação/especialização que foram mantidos pelas instituições investigadas, entre as décadas 1950-1980, buscando captar indícios da circularidade de um pensamento educacional transnacional, na área da educação de surdos, que uniu (ou distanciou) programas institucionais no eixo luso-brasileiro.

## CAPÍTULO 5

### SOB A RUBRICA DOS ESTUDOS COMPARADOS: OS CURSOS PARA PROFESSORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS, NO BRASIL E EM PORTUGAL (1950-1980)

Cada evento histórico é único. Mas muitos acontecimentos amplamente separados no tempo e no espaço revelam, quando se estabelece relação entre eles, regularidades de processo.

Edward Palmer Thompson (1978)

A escrita deste último capítulo, em nosso julgamento, expressa uma tentativa de contribuição um pouco mais substancial da presente tese à área da educação, mormente à história da educação e, quiçá, à história da educação de surdos. Revela, sobretudo, um exercício intelectual mais “ousado” de nossa parte, e, na mesma proporção, mais “vulnerável” às críticas dos pesquisadores mais experientes ao procurarmos entender, sob o prisma dos estudos comparados, fenômenos educacionais ocorridos no mesmo arco temporal, mas que provêm de duas realidades histórico-sociais não contíguas.

Em que pese a educação comparada ainda hoje tentar se afirmar enquanto campo disciplinar no âmbito das ciências da educação, a despeito da virada (ou viragem) comparatista que se desenvolveu a partir do ano de 2000, a elegemos como referencial teórico-metodológico nesta parte do estudo.

Autores como Nóvoa e Schriewer, por exemplo, apontam que a situação do comparativismo em educação, apesar das novas tendências promissoras, ainda não conquistou integralmente a sua “carta de nobreza” devido, principalmente, a fragilidades epistemológicas e metodológicas que ainda acompanham as pesquisas neste campo. Além do mais, para António Nóvoa<sup>130</sup>, a grande massa destas pesquisas, em especial no âmbito da história da educação, recai, muitas vezes, em uma história “vazia”, sem problemas e sem pulsão intelectual.

Cientes, pois, da complexidade dessa abordagem, mas tendo o entendimento de que

---

<sup>130</sup> Na qualidade de professor visitante na FE/ UFRJ, António Nóvoa em uma aula aberta que ministrou nesta universidade no dia 13 de junho de 2016, a segunda de três aulas consecutivas, reiterou que muitos pesquisadores comparatistas em educação ainda cometem o grave equívoco de eleger o estudo comparativo como o próprio objeto de investigação, colocando em segundo plano a problemática de pesquisa. Ainda para o autor, cabe ao pesquisador que opta pela abordagem teórico-metodológica do *sistema mundial* compreender os fenômenos educacionais tal qual foram se desenvolvendo em cada unidade comparativa, identificando suas singularidades, mas, principalmente, as relações que as conectaram em um nível transnacional ou global.

não existe produção de conhecimento sem ser acompanhada por riscos e de que o discurso histórico se alicerça em uma lógica comparativa, nossa linha de análise incidiu nas unidades comparativas, cursos de formação/especialização de professores de surdos, mantidos pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos/ Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Brasil, e pelos Instituto Jacob Rodrigues Pereira e Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, em Portugal. Tentou-se compreender de que forma se deu a circulação de um pensamento educacional na área da educação de surdos e de modelos de formação docente, procurando lançar luz às relações travadas por estas instituições, diretas e/ou indiretas, evidenciando o entrelaçamento de suas histórias.

Esta operação historiográfica que buscou evidenciar a diversidade de experiências históricas além das fronteiras políticas não implicou em um estudo instrumentalizado da unidade estrangeira, utilizando-a tão somente como ponto de referência comparativo. Longe disto, nossa intenção foi a de fugir das usuais comparações assimétricas que investigam uma unidade comparativa limitando a outra a um mero esboço.

Assim, nosso foco se afastou da simples identificação das convergências e divergências entre os cursos comparados para outra premissa analítica, a percepção de que fenômenos educacionais que ocorreram em espaços distantes, sincronizados pela mesma temporalidade, poderiam guardar entre si um entrelaçamento de nexos.

Porém, antes de nos debruçarmos propriamente na operação historiográfica comparativa, sentimos a necessidade de levar ao conhecimento do leitor os caminhos por nós percorridos até chegarmos a esta difícil escolha teórico-metodológica, dando visibilidade aos seus meandros. Pretendemos com isto mostrar um pouco dos “bastidores” da pesquisa que, muitas vezes, são ignorados (ou mesmo camuflados) pelo investigador no relatório final. Acreditamos que toda pesquisa encarna certezas e também dúvidas e são estas últimas que compartilharemos com o leitor em uma atitude de humildade intelectual.

...

Ao apresentar meu pré-projeto de pesquisa, em 2012, intitulado “Os ecos do Curso Normal do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1951-1957) na cultura escolar do Colégio de Aplicação”, com vistas à seleção para o curso de doutorado no PPGE/UFRJ, tinha uma clara ideia do que desejava pesquisar, ainda mais que esta iria ao encontro de um dos braços da pesquisa realizada pela orientadora pretendida, Prof. Dra. Sonia de Castro Lopes,

que se dedicava a compreender, entre outros temas, a formação de professores oferecida por escolas normais, na cidade do Rio de Janeiro, no período que se estendia de 1950 a 1970. Assim, tendo sido aprovada em todas as etapas do processo seletivo iniciei, em 2013, a revisão bibliográfica sobre o tema de pesquisa anunciado.

Contudo, o projeto de pesquisa, que já começava a ser esboçado, vislumbrou outro rumo no momento em que participei do XII Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES<sup>131</sup>, ocorridos entre os dias 17 a 21 de setembro de 2013, que tinham como proposta debater com professores e pesquisadores nacionais e internacionais os rumos da educação bilíngue, entendida enquanto novo eixo paradigmático no ensino de surdos. Nesta ocasião, travei contato com o Prof. Paulo Vaz de Carvalho que ministrava a disciplina História da Arte, no IJRP, em Portugal, sendo o mesmo também o coordenador de pesquisas desta instituição.

Chamou-me atenção imediata na fala do referido professor e pesquisador (à época doutorando da área das Ciências da Educação da Universidade Católica de Lisboa), o fato de que o IJRP tivesse se ocupado da formação de professores na mesma temporalidade do Instituto brasileiro, entre as décadas de 1950 a 1980, assumindo a vertente oralista. Afora isto, ambas as instituições escolares se viam às voltas com o desafio de implantar o projeto bilíngue no cotidiano escolar, ou seja, se empenhavam em ultrapassar a fronteira do prescrito em seus respectivos Planos Político-Pedagógicos, em termos teórico-conceituais, para a prática pedagógica. Os dois Institutos teriam uma origem comum em termos de uma formação de professores para surdos? Teriam recebido influência dos mesmos referenciais teóricos que incidiram na configuração da prática pedagógica? Teriam travado algum tipo de relação em termos institucionais que pudesse influenciar a formação docente oferecida? Os modelos de formação docente seriam semelhantes mesmo em se tratando de países díspares em termos sociais e econômicos? Estas foram algumas perguntas iniciais que me fazia mentalmente enquanto assistia à palestra do professor Paulo Vaz de Carvalho. De modo que estas novas indagações foram compartilhadas com a orientadora da tese, que entendeu ser viável um estudo histórico-comparado, sendo o mesmo, então, incluído no projeto de pesquisa.

Em ocasião do exame de projeto (ou primeira qualificação), agora intitulado “Cruzando as fronteiras entre o *nós* e o *eles*: um estudo comparado entre os cursos de formação/especialização de professores no ensino do deficiente auditivo – Brasil e Portugal

---

<sup>131</sup>O referido congresso foi uma realização do INES/MEC e ocorreu no Rio Othon Palace, Copacabana- Rio de Janeiro. Participei como palestrante do simpósio “Discurso, Letramento e Surdez” junto às Profs. Drs. H-Dirksen Bauman, da Gallaudet University (EUA) e Rachel Mayberry, da University of California (EUA). Os anais do evento encontram-se disponibilizados para consulta no site da instituição: [www.ines.mec.gov](http://www.ines.mec.gov).



(1950-1980)”, ocorrido em abril de 2014, a banca avaliadora expressou posicionamento favorável quanto à intenção de internacionalização da pesquisa e vislumbrei, pela primeira vez, a possibilidade de realizar uma investigação tendo como universo empírico duas instituições centenárias, localizadas em diferentes continentes, que se dedicaram no mesmo período à formação de seus quadros de professores e também para outras escolas (ou classes especiais em escolas regulares) em uma dimensão nacional. Nesta ocasião, houve um desejo genuíno de minha parte em construir um discurso histórico alicerçado explicitamente em uma lógica comparativa, mas entre o desejo e sua concretização havia muitos desafios a serem enfrentados.

A ação seguinte foi elaborar um minucioso plano de pesquisa e, na sequência, enviá-lo à apreciação da Prof. Dra. Maria João Mogarro<sup>132</sup>, lotada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que declarou parecer favorável às minhas intenções de pesquisa. E após a participação em um disputado processo seletivo no PPGE/UFRJ, dada a exiguidade do número de bolsas de estudos oferecida na modalidade *sanduíche*, financiadas pela CAPES/MEC através do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), obtive a referida bolsa tendo pouco tempo, porém, para resolver as questões burocráticas para a homologação do estágio intercalar.

Vencidos mais esses desafios, parti para a cidade de Lisboa no mês de janeiro de 2015 e segui o plano de pesquisa, tendo, na prática, um tempo reduzido para realizar as tarefas planejadas, tais como: pesquisar fontes primárias e secundárias em três acervos históricos e na Biblioteca Nacional de Portugal, contatar os sujeitos da pesquisa, realizar as entrevistas e transcrevê-las, fazer a revisão bibliográfica, analisar os dados provenientes das fontes, me reunir semanalmente com a tutora para as orientações dos estudos e da investigação e escrever dois capítulos da tese, além de fazer o relatório final do estágio a ser enviado para a apreciação do Comitê Científico do IE/UL. A estas tarefas somou-se a exigência da tutora de que eu cursasse três disciplinas no programa de pós-graduação da universidade, os seminários de doutoramento na área da educação especial. Com disciplina e determinação consegui levar a cabo as tarefas ao longo dos seis meses de estágio. E, de volta ao Brasil em julho, no mês seguinte, em agosto de 2015, minha tese foi qualificada com três capítulos.

---

<sup>132</sup>A escolha desta professora/pesquisadora se deveu ao seu envolvimento com pesquisas que se ocupavam de análises de fenômenos educacionais ocorridos no eixo Brasil-Portugal, no âmbito da história da educação, cujos integrantes, no Brasil, eram profissionais lotados na PUC-Rio e UFRJ, tendo, inclusive, minha orientadora participado dessas investigações. Portanto, houve a construção de uma rede de relações para se chegar ao nome da tutora. Além do mais, pesou na escolha o fato da professora Mogarro ter inserção na área da educação especial, sendo professora das turmas de doutorado em educação especial no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Porém, a dificuldade maior se deu quando fui me debruçar nas análises desse último capítulo, visto que não foi um trabalho fácil encontrar orientações sobre o método comparado (ou comparatista ou comparativista) no *corpus* acadêmico selecionado, já que os autores eram unânimes em apontar as fragilidades do método, sem, contudo, apontar suas etapas, mesmo que minimamente. O próprio Nóvoa (1995) entende que a educação comparada não tem definido “nem um objecto nem um método próprio” (p. 3).

Neste sentido, as apostilas publicadas pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada do IFCS (Instituto de Filosofia e Ciências Sociais) da UFRJ, sugestão de leitura da orientadora para o período inicial de exploração do novo conceito, foi de grande valia. Logo após, realizei a leitura de vários artigos e de umas poucas teses (são raras na linha da história da educação, seja no Brasil seja em Portugal) que se dedicaram a pesquisas no campo da história comparada em educação, no eixo Brasil-Portugal, além da leitura do livro de António Nóvoa, “Histoire & Comparaiso: essais sur l'éducation” (1998), principalmente do capítulo “L'histoire et l'histoire de l'éducation, que tem uma seção dedicada à história comparada e do seu clássico artigo “Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta”, publicado na revista *Les Sciences l'éducation pour l'ère nouvelle* (1995), traduzido por Ana Isabel Madeira, que fez seu doutoramento com a orientação deste professor. Outros autores lidos foram Carvalho (2007, 2009), Madeira (2007), Gruzinski (2001) e Catani (2007), entre outros. De modo que as considerações que farei em torno da educação comparada e do método comparativo estão marcadas pelas posições destes autores que guiaram minha trajetória de estudo neste campo possibilitando, portanto, a articulação de seus elementos.

Apesar da qualidade inegável dos textos lidos e das pesquisas no campo da educação comparada, avalio que muitas dessas investigações empíricas não se traduziram em um enfrentamento intelectual que ultrapassasse de fato a identificação das semelhanças e diferenças das unidades comparadas. Portanto, os vestígios do passado que evidenciavam redes de relações que interconectavam fenômenos educacionais e a sua difusão em nível transnacional ou global foram pouco visibilizados nestas pesquisas, ainda que anunciados de forma enfática. Assim, percebi nesta incursão à empiria que o método comparatista apresentava mais limites do que possibilidades e, tal qual qualquer método, está inexoravelmente atrelado ao nosso ponto de observação e condicionado às nossas representações sobre a realidade, nossos valores, ideais e quadros teóricos moldando nosso olhar analítico.

A fim de não “naufragar” nesse mar de fragilidades metodológicas, pensei seriamente em desistir dessa operação. Não é de todo reprovável ter pensado nesta possibilidade, visto que Nóvoa e outros autores como Santos, Schriewer, Pereyra e Popkewitz afirmam que as reflexões epistemológicas em educação comparada ainda estão muito mais avançadas do que as práticas científicas, carecendo o campo de pesquisas empíricas que sistematizem o método comparativo.

Ademais, a educação comparada foi um campo pouco explorado durante minha trajetória acadêmica, sem que tivesse tido a oportunidade de diálogo fértil com meus pares. Contudo, motivada pela orientadora e pela convicção de que o que irá construir de fato o repertório metodológico é a problemática de pesquisa, decidi aceitar mais este desafio, cujo exercício intelectual será o de lançar luz às redes de relações que uniram modelos de formação docente de dois países distintos em um mesmo período, mesmo ciente “das fraquezas heurísticas e ambiguidades conceptuais” (NÓVOA, 1995, p. 4) que envolvem o campo.

Isto posto, o capítulo foi dividido em duas seções. A primeira se dedicou a conceituar os estudos comparados em educação, apontando seus limites e possibilidades, e a segunda, a tentativa mais “arriscada” deste trabalho, se converteu no exercício do comparativismo, que almejou ultrapassar as semelhanças e dessemelhanças entre os cursos investigados, na ótica historiográfica de Marc Bloch (1930), priorizando, em outra direção, a iluminação das relações entre os cursos investigados analisando a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente, utilizando-se para isto a abordagem do *sistema mundial*, em articulação com o modelo das *perspectivas sócio-históricas*, caracterizadas e defendidas por António Nóvoa.

### **5.1 Delimitações iniciais: possibilidades e limites dos estudos comparados em educação**

Os estudos em educação comparada foram formulados no início do século XIX pelo francês Marc-Antoine Jullien com o fito de aperfeiçoar o campo das ciências educacionais que era amparado pela ideologia do progresso, ou seja, pelo pressuposto de que a educação seria um indicativo valioso para medir o desenvolvimento de um país. Alimentadas por este discurso positivista, as pesquisas em educação comparada se concentravam nos aspectos factuais dos objetos, na identificação de relações causais e nas regularidades dos fenômenos educacionais. Esta tríade visava, predominantemente, a previsão da evolução dos fenômenos

educativos e a racionalização da ação política face ao ensino, o que acabava por sublinhar, de acordo com Madeira (2007)

os efeitos de continuidade e de homogeneidade entre sistemas educativos, anulando os próprios benefícios da comparação, ao mesmo tempo que contribuiu para negligenciar, na análise dos fenómenos educativos, as contradições e as descontinuidades observáveis à escala quer local, quer internacional (MADEIRA, 2007, p. 95).

Nos tempos atuais, em que se assiste à fragmentação das identidades dos sujeitos, ao declínio dos programas institucionais, à multiplicação dos campos do saber e à busca por perspectivas plurais, a educação comparada ressurgiu com novas problemáticas de pesquisa que colocam em causa questões educativas comuns a diversos países, dada a emergência de um sistema mundial em nível econômico, educacional e cultural, assim como a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica (NÓVOA, 1995) que reclamam uma nova produção de conhecimento, uma “história dos sentidos”, nos termos deste autor, que revelam “os investimentos histórico-educacionais comparados acerca da invenção do lugar de pesquisador/escritor no campo da produção científica também educacional” (CATANI, 2007, p. 166).

Diante deste novo panorama histórico, Nóvoa (1998) assinala que o princípio da identidade nacional não funciona mais como elemento norteador exclusivo de políticas educativas e os estudos comparativos seguem esta tendência na medida em que existe uma recusa dos pesquisadores do campo em adotar uma narrativa historiográfica em que os sistemas educativos nacionais sejam a única referência para comparação.

Assim, o retorno da história comparada ao âmbito da educação, mormente no espaço da História da Educação, no intuito de captar os complexos processos de difusão de modelos educacionais, se desenvolveu, segundo Carvalho (2007), a partir dessa mudança de referencial como parâmetro de comparação:

(...) trata-se de um regresso que ocorre num cenário marcado quer pela multiplicação de discursos acerca da crise de legitimidade do Estado e concomitante emergência de novos espaços (locais, regionais e mundiais) de regulação política da educação, quer pela existência de percepções compartilhadas acerca da existência de trajetórias e de problemas educativos comuns aos diferentes países (CARVALHO, 2007, p. 146).

Contudo, este autor não nega a força e a especificidade dos elementos nacionais, defendendo antes uma descentralização da análise dos fenómenos educacionais no âmbito do nacional, colocando-os em relação com os processos que ocorrem em outras escalas, “transnacionais, internacionais ou intra-nacionais” (p. 148).

Assim, o fenômeno da globalização se impõe enquanto um elemento desestabilizador das análises historiográficas tradicionais, problematizando a racionalidade moderna que vigorou até bem pouco tempo e sendo uma peça chave para a inauguração de novas historiografias que iluminem outras e diversas identidades culturais:

Partiu-se da concepção de que uma sociedade é formada por um conjunto complexo e infinito de elementos pertencentes à dinâmica das relações e das práticas sociais pelas quais os homens se articulavam uns aos outros, produzindo, num determinado tempo e espaço, variáveis também infinitas de combinações e ações sociais. Assim, a comparação poderá percorrer tanto as sociedades antigas quanto as atuais, as simples e as complexas, colocando em perspectivas as singularidades, as repetições, o tempo e o espaço (THEML & BUSTAMANTE, 2004, p. 3).

A virada comparatista, precipitada pelo advento da pós-modernidade, fez surgir o interesse pelo “outro” a partir de uma nova perspectiva, motivando pesquisadores a tentarem compreender como os países constituíram seus sistemas educacionais agregando também elementos e referências que extrapolaram suas fronteiras. Isto significa um investimento em uma operação historiográfica que enverede pela busca por fontes históricas que comprovem a tese de que os fenômenos educacionais sofreram, igualmente, influências do contexto global ou transnacional em suas constituições, lançando o pesquisador a “mares nunca d’antes navegado” e estabelecendo, na percepção de Nóvoa (1997), uma nova epistemologia ancorada na máxima de que “nada pode ser conhecido de maneira segura e que não existe uma teologia da história” (p.1).

Esta nova perspectiva reclama, pois, uma operação comparativa que ultrapasse as justaposições de sistemas educacionais e a identificação das semelhanças e diferenças entre as unidades observadas, ampliando a visão do pesquisador na “direção do *infinitamente grande* relativo aos processos de globalização e do *infinitamente pequeno* dos fenômenos de localização” (NÓVOA, 1995, p. 2). Em extensão, a história comparada em educação passa a se preocupar mais com os sentidos do que com a descrição factual dos fenômenos educacionais: “os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir o mundo” (NÓVOA, 1998, p. 169, tradução nossa).

Este modelo comparativo foi adotado, inicialmente, pelos historiadores Detienne e Vernant que ensejavam ultrapassar a comparação por semelhança taxonômica e por justaposição das unidades comparadas, avaliando que o método comparativo “é justamente o que permite estabelecer o estranhamento, a diversificação, a pluralização e a singularidade daquilo que parecia empiricamente diferente ou semelhante, posto pelo *habitus* e reproduzido pelo senso comum” (THEML & BUSTAMANTE, 2004, p. 5).

A educação comparada ao adotar esta nova configuração passa a se ocupar da complexidade dos fenômenos educacionais relacionando-os à rede de relações tecidas pelos sujeitos institucionais, por suas práticas e discursos pedagógicos que assumem também uma escala global. Por conseguinte, este novo olhar requer a incorporação de uma teoria da comparação que leve o pesquisador a construir um pensamento histórico que passa “pela sofisticação intelectual, por um aprofundamento teórico, pela construção de novas grelhas de inteligibilidade conceptual” (NÓVOA, 1995, p. 3) que, enfim, faça frente ao pragmatismo comparatista de outrora associado, predominantemente, a finalidades políticas.

Esta nova vertente comparatista se preocupa menos com as regularidades e mais com a articulação das ações com as intenções do sujeito (Madeira, 2007), estando mais interessada em compreender do que em explicar as causas dos fenômenos educativos. Esta lógica, para Catani (2007), se aproxima de uma “história das relações”, que remete a uma perspectiva sociológica em diálogo com a história da educação e que procura visibilizar as relações “entre os sujeitos e práticas, entre espaços sociais, culturais e territoriais, entre saberes e poderes, entre discursos e ações, bem como das ressonâncias entre a dimensão individual e coletiva das experiências formadoras” (p. 168).

A fim de sistematizar os modelos de análise operados pela Educação Comparada, o historiador da educação António Nóvoa elaborou uma carta com a compilação de sete configurações ou tendências de estudos e pesquisas neste campo, com a intenção de mostrar como a Educação Comparada se estruturou historicamente nas suas relações com os espaços dos saberes e do poder. Contudo, Nóvoa alerta que esta cartografia, sendo uma construção discursiva, deve ser avaliada/estudada considerando-se, obviamente, a não neutralidade do autor, visto que contém subjetividades, perspectivas ideológicas e pontos de vista que incidem sobre o objeto retratado devendo ser lida “como a expressão de uma tomada de posição no interior de um dado campo do saber” (NÓVOA, 1995, p. 11).

Assim, esta cartografia da educação comparada que é, grosso modo, a expressão de maneiras de se conceber o trabalho comparatista, foi configurada a partir de quatro temas centrais: a ideia de Estado-nação, a ideologia do progresso, um conceito de ciência e a definição do método comparativo. Estes temas serviram de sustentação à configuração de cada modelo de análise adotado pelas gerações de comparatistas e determinam “o lugar das diferentes tendências num espaço imaginário situando-as umas em relação às outras” (*Idem, Ibidem*).

No caso específico desta tese, adotamos dois modelos de análise que nos pareceram

ser produtores em relação à problemática de pesquisa, nos permitindo compreender como os discursos dos agentes educacionais/institucionais corroboraram para a construção de maneiras de pensar e agir que se espalharam em redes de relações atingindo um nível transnacional ou internacional, influenciando ou servindo de referência aos cursos de formação investigados e que evidenciam, na visão de Catani (2007), um diálogo fértil entre a sociologia e a história (“história das relações”), permitindo uma releitura da história comparada, no âmbito da educação, que alude

possibilidades de se apreender - em espaços que se distanciam ou aproximam-se, mesclam-se ou superpõem-se (fala-se de hibridismo, tradução, viagem/circulação de “modelos”, saberes, teorias, produtos culturais) – a natureza do que se usa nesses procedimentos da vida social e a natureza dos discursos/argumentos que se constroem para produzir um conhecimento acerca de tais operações (...) (CATANI, 2007, p. 168).

Estes pressupostos fazem parte da perspectiva teórica do sistema mundial, cujos principais partidários são Meyer, Ramirez, Boli e Nóvoa, e que se ocupa do trabalho de identificação dos processos de difusão cultural nas reconstruções históricas, procurando o pesquisador evidências sobre as interdependências transnacionais das unidades comparadas em termos de organização e constituição de seus sistemas educacionais. Com isto, esta abordagem pretende iluminar a dimensão global de aspectos/fenômenos que eram observados tão somente no plano nacional:

A idéia segundo a qual a educação não é uma instituição nacional, mas antes um componente racional de uma tecnologia mundial de progresso e de modernização é uma consequência pesada para o trabalho comparativo. Trata-se de uma idéia que é preciso relacionar com os processos de globalização, considerados como a intensificação das relações a nível mundial de forma a estabelecer laços entre localidades muito afastadas de tal maneira que os acontecimentos locais são influenciados por fenômenos que tem lugar muito longe (e vice-versa) (NÓVOA, 1995, p. 19).

Em concordância com esse modelo conceitual são significativas as pesquisas, no âmbito da história da educação, que se ocupam da percepção da difusão de modelos de formação docente e de como estes se desenvolveram ao longo do século XX influenciados por um contexto mundial, como é o caso da presente tese.

Contudo, ainda que as pesquisas nesta perspectiva lancem luz aos processos de discontinuidades e rupturas no plano educacional, as investigações, até agora, pelo que pudemos perceber, vêm apontando para certa homogeneidade dos sistemas educativos de

países lusófonos<sup>133</sup>, sincronizados pela mesma temporalidade, como nos apontam as pesquisas de Madeira (2007) e Fernandes (2012), que reafirmam a ideia de que as sociedades estão entrelaçadas em redes de relações que se refletem na configuração dos fenômenos educacionais, não estando estes apartados de um contexto global.

Dentre as vantagens da abordagem do sistema mundial, assinalas por António Nóvoa e Adick e Yariv-Mashal (2003), estão a de que a educação comparada sendo um campo científico vocacionado para a análise dos padrões educativos poderá contribuir para a produção de conhecimentos científicos desde que o investigador não eleja, equivocadamente, a própria comparação enquanto objeto de pesquisa em detrimento à sua própria problemática que deverá conter uma perspectiva histórica e comparativa. Deste modo, o quadro analítico apresentará uma ótica inovadora em resposta à historiografia de outrora engessada nos limites dos estados nacionais, procurando a compreensão dos fenômenos educacionais também em nível mundial.

Esta configuração se articula à abordagem das *perspectivas sócio-históricas*, assumida por Pereyra, Schriewer, Popkewitz e Ringer, entre outros pesquisadores, em que o interesse recai na análise do sentido histórico dos fatos, sendo a realidade entendida a partir de sua natureza subjetiva e dos sentidos que os sujeitos atribuem a ela através de suas ações e práticas discursivas. Assim, este modelo de análise se interessa menos pela materialidade dos fatos educativos do que pelos discursos/atos dos atores sociais.

Esta abordagem deixa de focalizar exclusivamente o contexto levando o pesquisador à análise textual, objetivando construir novos entendimentos sobre a forma como as práticas discursivas operam no interior dos espaços sociais. Contudo, para Nóvoa (1998), a proposta “não é substituir o contexto pelo texto, nem a interpretação social pela linguística, mas compreender a interação entre os dois” (p. 20, tradução nossa), o que vale dizer que a preocupação incide mais na compreensão dos fenômenos educacionais do que na sua descrição factual.

Análises comparatistas que se norteiam por este enquadramento teórico, como Nóvoa (1995, 1998) defende, são guiadas por uma lógica que passa a perceber o mundo como um texto, buscando

---

<sup>133</sup>Espaço lusófono, segundo Madeira (2007), diz respeito à comunidade formada pelos países e povos que têm no português a língua materna ou oficial, o que, em alguma medida, une esses países em termos das histórias e de suas identidades culturais. Os países referidos são: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Ver a respeito na tese de doutoramento de Madeira (2007), que consta da bibliografia da presente tese.



compreender como os discursos fazem parte dos poderes que partilham e dividem os homens e as sociedades que alimentam situações de dependências e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e agir que definem nossas relações com o saber e a pesquisa (NÓVOA, 1998, p. 82, tradução nossa).

Parafreaseando Schriewer (1992), Nóvoa assinala que os pesquisadores que optam por este enquadramento teórico estão interessados em “novas formas de racionalidade científica, baseadas não apenas na relação entre factos observáveis, mas entre sistemas de relações uns com os outros” (NÓVOA, 1995, p. 20). Desta forma, os contextos nacionais, em termos geográficos, sociais ou políticos, deixam de ser a única referência para as análises sendo que os pesquisadores passam a relativizar ou mesmo rejeitar a herança historiográfica do século XIX que adotava o quadro de fronteiras políticas como definição de unidades homogêneas de análise.

Em consequência, o foco do pesquisador recai nas inter-relações entre as unidades comparadas que, por sua vez, podem evidenciar ligações históricas entre as mesmas, as *connected histories*, significando que “estas histórias estão ligadas, conectadas, e que se comunicam entre si” (GRUZINSKI, 2001. p. 176), ultrapassando o isolamento das historiografias nacionais. Neste sentido, o pesquisador passa a ser uma “espécie de electricista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais que as historiografias nacionais desligaram ou esconderam, entaipando as suas respectivas fronteiras” (*Idem, Ibidem*).

Nesta abordagem conceptual também a *globalização* assume grande importância, visto que inaugura um novo eixo paradigmático que muda os quadros do nosso pensamento e nossa forma de revisitar o passado, segundo Gruzinski, na medida em que problematiza o carácter nacional e genuíno do Estado-nação evidenciando aspectos múltiplos e híbridos dos fenômenos em nível global.

O pesquisador que adota este modelo analítico, de acordo com Nóvoa (1995), deve se preocupar ainda com a análise dos mecanismos de apropriação dessa cultura global por parte de cada unidade comparada. Este procedimento metodológico é relevante na medida em que a incorporação de saberes e modelos de organização e de formação, por exemplo, não se realiza de forma automática, necessitando de uma reelaboração das ideias no plano institucional, já que a comunidade local seleciona, reinterpreta e adapta os elementos derivados da cultura global de acordo com suas necessidades. Nesta perspectiva, o *infinitamente grande* e o *infinitamente pequeno* não são encarados pelo pesquisador como dois processos distintos, mas fazendo parte do mesmo processo histórico.

Madeira (2007) assinala que o modelo das perspectivas sócio-históricas se articula conceitualmente “à comparação de larga escala, de amplitude transnacional, com configurações sócio-culturais” (p. 98) e se complementa no plano conceitual, nas unidades de análise e no compartilhamento do método comparativo com a abordagem do sistema mundial.

Porém, ainda que promissores, estes dois modelos de análise apresentarão um grande risco, na visão de António Nóvoa, se a nova epistemologia não for acompanhada de uma nova prática científico-social, visto que o pesquisador no afã de iluminar as singularidades das unidades comparadas poderia, porventura, “negligenciar as razões que se situam para lá das histórias nacionais” (NÓVOA, 1995, p. 21) devido a um fascínio pela história do único, do singular, do irreptível e do que particulariza em detrimento à comparação das inter-relações em termos globais dos objetos de análise.

Desta forma, os limites teórico-metodológicos que se impõem à educação comparada não são poucos e nem superficiais. O próprio Nóvoa faz uma crítica bastante ácida ao método comparativo, mesmo considerando a educação comparada a *quintessence* das ciências da educação, em termos epistemológicos:

[O método comparativo] fica a meio caminho entre a pesquisa científica e a intervenção política, atravessado por práticas de trabalho que resultam mais de um certo folclore acadêmico do que conhecimentos sistemáticos, que apesar das exceções notáveis, está cheio de pesquisadores pouco prestigiados nos meios acadêmicos (NÓVOA, 1995, p. 3).

Nunes (2001) engrossa o coro das críticas quando assinala que muitas pesquisas comparadas, no âmbito da história da educação, ainda assumem o paradigma desenvolvimentista, embasado na teoria do capital humano, a fim de fornecer uma resposta pragmática aos problemas dos sistemas educativos e a serviço de organismos internacionais, sugerindo que a educação comparada ainda está mais atrelada às iniciativas políticas do que ao trabalho de ordem científica, o que Nóvoa (1995) tende a discordar, visto que para ele estas teorias perderam a força a partir dos anos sessenta quando a crise de dimensão internacional cavou “um fosso cada vez mais profundo entre o ‘Primeiro’ e o ‘Terceiro Mundo’” (p. 8). E é justamente esta perda de cooperação destes organismos internacionais que irá abalar a educação comparada, visto que sob estas novas condições “sente dificuldades em adquirir prestígio junto dos meios científicos” (*Idem, Ibidem*).

Jean-Marie Hannick ao fazer um breve histórico da história comparada é mais um autor que enfatiza a dificuldade de ordem metodológica que marca e, por conseguinte, limita as pesquisas comparativas na área sócio-histórica, na atualidade. Sustenta seu argumento a partir da identificação de pesquisas neste campo que demonstram, quase sempre, uma relação

artificial do pesquisador com seu objeto de estudo, com a dificuldade deste em definir a dimensão espaço-temporal da investigação e do seu *corpus* documental, além de realizar uma apropriação conceitual superficial do campo da educação comparada. São nestes fatores que o autor se baseia para desferir uma crítica dura à nova concepção de educação comparada, qualificada a partir de bases epistemológicas e conceituais bem diferentes da tradição historiográfica que se pautou pelo número intenso de pesquisas empíricas:

Falta-nos ainda hoje, me parece, uma verdadeira metodologia da História Comparada que fixasse seus objetivos e condições de validade. Seria necessário, em suma, retomar e desenvolver de maneira sistemática as reflexões às quais se entregava M. Bloch nos anos 1920/1930. Trata-se, é verdade, de uma tarefa tremenda e se pode perguntar quem tem a coragem de se atrelar a ela (HANNICK, 2000, p. 316).

Estes limites da operação comparativa e a sua complexidade não deixam de ser considerados por Madeira (2007) quando assevera que o exercício intelectual e científico de analisar a difusão e a apropriação de modelos de organização sociocultural, de discursos pedagógicos e de ideologias educacionais não é tarefa simples, visto que a educação comparada ainda não se desligou completamente das práticas metodológicas tradicionais.

Isto porque, na acepção da autora, ainda é recorrente uma visão pragmática da educação comparada coexistindo com os novos modelos de análise, apontados anteriormente, sendo que esta “contradição” epistemológica tende a fragilizar o campo. Isto ocorre devido a uma tentativa de acomodação dessas novas práticas com uma “racionalidade educativa *intervencionista*, associada à recolha de exemplos e sua importação para contextos com características sócio-culturais e econômicos muito diferentes” (MADEIRA, 2007, p. 113-114) e também a articulação de discursos pedagógicos vinculados a estratégias ideológicas e de poder dos grupos sociais que detêm os meios de produção de significados e de sentidos para as práticas do coletivo.

Para Madeira, os limites do comparativismo traduzem também a tensão onde se constrói a educação comparada, pois esta tenta compatibilizar duas agendas que possuem tradições acadêmicas e projetos políticos muito diversos, as ciências sociais e a ciência da educação, acabando por alimentar uma clivagem que torna ambíguo o campo. Tendemos a discordar desta espécie de “incompatibilidade epistemológica” que a autora aponta entre as ciências sociais e a educação, visto que este último campo se caracteriza pela interdisciplinaridade e pela reelaboração de novos conceitos no diálogo com a sociologia e a história, principalmente, inclusive em se tratando da educação comparada.

Não obstante os limites da educação comparada, apontados pelos autores

anteriormente, as pesquisas neste campo também podem contribuir para problematizar o olhar eurocêntrico que vigorou até então nas narrativas históricas.

O eurocentrismo ou europocentrismo, na acepção do historiador francês Serge Gruzinski (2001), se refere a uma história que tem como referência os sistemas de valores e práticas que partem do Ocidente, especialmente da Europa, que tende a avaliar os fenômenos a partir de sua ótica, “das suas categorias e das suas ambições sobre o resto do mundo” (p. 175). Neste sentido, a sociedade ocidental se impõe enquanto um modelo cristalizado da qual divergem outros sistemas culturais e educacionais.

Para Gruzinski, no entanto, as pesquisas em educação comparada estão longe de limitar uma história que seria a projeção do Ocidente até contribuindo, algumas vezes, para o ressurgimento do etnocentrismo, visto que este campo é tributário de filosofias ou de teorias da história que muitas vezes já contêm as respostas às questões do pesquisador.

Para Nóvoa, a desconstrução do eurocentrismo/etnocentrismo é possível desde que a nova abordagem comparativa proporcione ao objeto um tratamento teoricamente definido com a conceitualização da abordagem sem, contudo, sobredeterminar as explicações através do global.

Outra armadilha que espreita o pesquisador comparatista diz respeito ao anacronismo, que consiste no “transplante de um modelo válido para uma época ou espacialidade social para outro contexto histórico onde o modelo não tenha sentido real, correspondendo apenas a uma ficção estabelecida pelo próprio historiador” (BARROS, 2007, p. 11). Assim, o pesquisador poderá confundir análises superficiais com similitudes profundas desconsiderando as especificidades estrutural e histórica das sociedades comparadas, incorrendo no equívoco de entender a evolução das sociedades e dos fenômenos educacionais de acordo com uma sequência de estágios, não atentando para o fato de que as sociedades podem seguir trajetórias alternativas. Em alguns casos, as similitudes podem até ser “fabricadas” pelo próprio pesquisador que utiliza para tanto uma boa dose de verniz acadêmico:

O anacronismo, a analogia enganadora, a generalização indevida, a indução mal encaminhada, estes são alguns dos pequenos riscos e armadilhas que se encontram como que dissimuladamente espalhadas pelos caminhos e trilhas abertos por este fazer histórico, quase que à espera para devorar o historiador incauto que adentra estas mesmas trilhas sem o devido preparo. É preciso distinguir perfeitamente a boa da má analogia; a generalização aceitável, da camisa de força que são mal acomodadas sociedades e experiências históricas dotadas de singularidades que as fazem únicas; a aparência similar que apresentam alguns processos, de suas motivações mais profundas (por vezes territórios de diferenças fundamentais que a mera aparência factual

costuma ocultar) (BARROS, 2007, p. 4).

Outros três grandes desafios que demandarão muito rigor metodológico e criatividade por parte do pesquisador, segundo Nóvoa (1995), são: identificar novas problemáticas que permitam a construção de objetos de estudo que transitem pelas escalas locais e globais e vice-versa, principalmente sob a forma de trabalhos que investiguem instituições educativas; priorizar as práticas discursivas dos sujeitos educacionais/institucionais e de que forma estas operam no interior dos espaços sociais e deixar de perseguir o “melhor método” priorizando o alargamento do repertório metodológico do trabalho comparativo.

Os autores tomados como referências são unânimes em afirmar que não obstante este leque de limitações que cercam o campo da educação comparada, as mesmas serão vencidas à medida que o pesquisador comparatista incorporar ao seu fazer científico uma nova concepção de *espaço-tempo* que rompa com o olhar hegemônico construído a partir de representações cristalizadas sobre as instituições escolares e seus agentes institucionais.

Para alcançar este fim, o pesquisador deverá, na visão de Nóvoa (1995), deslocar os seguintes eixos epistemológicos: dos sistemas às escolas; das estruturas aos atores; das ideias aos discursos, dos fatos à política; das nações ao mundo. Esta nova percepção permitirá uma promissora integração da perspectiva histórica no âmbito da educação comparada, mormente no campo da história da educação, com pesquisas que realizem enquadramentos teóricos próximos à História Cultural.

Os estudos comparados, ao se afiliarem teórica e metodologicamente a esta nova conceitualização, poderão impulsionar pesquisas que revelem modelos construídos no plano mundial que foram incorporados pelos sistemas educacionais dos estados nacionais, desconstruindo a ideia de que os mesmos foram gestados somente no plano nacional, ultrapassando os modelos analíticos *input-output*, problematizando a utilização exclusiva de pesquisas quantitativas e do funcionalismo estrutural como teoria de referência.

Isto quer dizer que o pesquisador comparatista deverá se debruçar na análise de práticas e vivências do cotidiano escolar que rompam silêncios através da percepção dos sentidos que os agentes institucionais atribuem às suas ações educativas, visto que eles são responsáveis pela construção dos discursos pedagógicos em diferentes espaços-tempos, cabendo aos pesquisadores perceber a dimensão destes discursos em termos de difusão mundial de paradigmas, ideologias, saberes, métodos e modelos.

a análise da emergência e consolidação de um discurso especializado no campo da educação (e a forma como os especialistas acabam ocupando um papel central no governo das pessoas e das práticas pedagógicas) torna-se

um objeto importante para o trabalho comparativo (MARTÍNEZ, 2006, p. 13).

Ainda para Nóvoa (1995), apoiado em Popkewitz, Tyack e Cuban, a perspectiva de compreensão global dos problemas orienta o pesquisador comparatista a tentar apreender o sistema de ideias que constitui as políticas educacionais, sendo, portanto, a análise da reflexão política mais importante do que a dos fatos políticos em si, já que esta operação pode identificar o impacto das políticas educacionais no interior das instituições escolares, seja no sentido de incorporá-las ou confrontá-las (de forma aberta ou velada).

Outro grande desafio da educação comparada, apontado por Nóvoa, diz respeito à produção de estudos neste campo que alcance uma dimensão mais ampla e que contribua para a superação da tendência de fragmentação que incide, muitas vezes, nas pesquisas histórico-educacionais. A possibilidade que se vislumbra é com relação à perspectiva do observador (do pesquisador) que se abre a fim de “construir outras histórias, aquelas que não puderam ser contadas até agora” (NÓVOA, 1995, p. 2).

Apesar de todos os limites apontados até aqui, Barros (2007) entende que os estudos comparados chegam ao novo milênio “como um campo consolidado, construído meticulosamente sobre o território da complexidade” (*Idem*, p. 4), atraindo o interesse crescente dos pesquisadores da educação, mormente dos historiadores da educação, que ao se ocuparem da identificação das semelhanças e diferenças entre os objetos observados, acabam por evidenciar a mútua presença de elementos comuns, as suas inter-relações, além de suas características singulares.

Igualmente, para Nóvoa (1998), é impossível ignorar o potencial da educação comparada, visto que sua narrativa histórica “projeta uma pluralidade de espaços e lugares” (p. 48, tradução nossa). Nesta mesma linha de pensamento, Carvalho (2007) enxerga na história comparada a possibilidade de clarificar os perfis dos casos singulares, “sustentando e refutando as asserções acerca das particularidades históricas” (p. 146) e inaugurando novas compreensões das histórias a partir da perspectivação do *outro*.

Tendo feito, pois, nesta seção considerações a respeito dos elementos complexos e também das possibilidades que constituem a educação comparada com o intuito de evidenciar o alcance e os limites de nossas análises, nos debruçaremos a seguir no exercício comparativo dos cursos investigados nesta tese. O desafio será olhar este “outro” sem, contudo, classificar e hierarquizar os fenômenos investigados, desvelando o entrelaçamento, indireto e direto, dos cursos comparados em termos da incorporação de um pensamento educacional na área da educação de surdos e de seus modelos de formação docente.

## **5.2 A inter-conectividade dos Institutos: ligações indiretas e diretas na trama de seus modelos de ensino e de formação docente**

O adjetivo “singular” foi largamente utilizado para qualificar instituições educacionais como o INES, o IJRP e o IAACF nos trabalhos que se dedicaram às suas historiografias. Em minha dissertação de mestrado eu mesma exaltei várias vezes a singularidade da primeira instituição. Para Nóvoa (1995, p. 2), esta busca pelo “caráter único e singular dos processos históricos” é um objetivo que o historiador e o historiador da educação perseguem com determinação.

Contudo, esta tese além de ter se ocupado do que era próprio das instituições referidas, notabilizando seus programas institucionais, seus modelos de formação docente e pensamento educacional, objeto de estudo dos capítulos anteriores, teve igualmente a preocupação de lançar luz às suas redes de relações internacionais. Neste sentido, a educação comparada funcionou tal qual uma “lente de aumento” nos possibilitando perceber o quão imbricadas estavam as suas histórias, sendo que este entrelaçamento, indireto ou direto, dos cursos de formação/especialização de professores de surdos, do Brasil e de Portugal (1950-1980) foi a chave de leitura que nos possibilitou relativizar suas propaladas singularidades.

A nossa opção pelo sistema mundial como estratégia de abordagem histórico-comparada, em comunhão com as perspectivas sócio-históricas, teve como intenção identificar nas fontes consultadas como livros, materiais didáticos e revistas organizadas pelos professores do INES e do IJRP, produto cultural de suas associações de professores, elementos que evidenciassem a circulação internacional de discursos-práticas educativos que serviram de referências para os Institutos investigados organizarem seus ensinos e a formação de seus professores.

Estes estavam claramente alinhados, no plano teórico, a um pensamento no campo da educação de surdo fundamentado no oralismo, que tinha no ensino da língua oral e na integração do surdo à sociedade, por esta via, o maior objetivo de “ensino” dessas instituições educacionais.

Nesta seção, nos propusemos a identificar vestígios históricos que colocaram em evidência a relação das instituições escolares em questão, primeiro sob a forma de incorporação de matrizes internacionais comuns para a organização do ensino e de seus modelos de formação docente e, em seguida, a que se efetivou de Instituto para Instituto.

### 5.2.1 O global no local: a matização das singularidades dos programas institucionais

Os esforços dos Estados-nação para pensar a educação e consolidar seus sistemas nacionais de ensino, a partir de um quadro internacional, remonta ao final do Oitocentos. Este comportamento comparatista foi fomentado a partir do financiamento dos governos de vários países para a escrita de livros e produção de materiais didáticos e para as missões ao estrangeiro em que os docentes percorriam as regiões, principalmente da Europa ocidental, em busca de capacitação, reciclagem ou mesmo inspiração para as suas práticas pedagógicas e/ou modelos de formação de professores.

Assiste-se, desde então, não apenas a um alargamento de escala, mas, também, à confirmação de um modelo de organização escolar e de ação pedagógica desenvolvido na Europa ao longo de toda a modernidade. Foi a irradiação e universalização desse modelo que permitiu, na viragem para Novecentos, a consolidação definitiva da *gramática escolar* (...) (MENDONÇA & Ó, 2007, p. 21).

No caso de nosso país, Vidal & Garcia (2012) assinalam que as viagens ao estrangeiro eram realizadas por educadores e políticos, no final do século XIX, “como forma de tomar contato com as inovações pedagógicas produzidas alhures e dar visibilidade às ações em curso no Brasil” (p. 209), demonstrando uma clara preocupação do governo brasileiro com a apropriação de ideias pedagógicas e de modelos de formação docente, em voga na Europa, além de divisar a inclusão de produções culturais próprias no cenário educacional internacional, marcado predominantemente por países centrais (leia-se desenvolvidos) que se diferenciavam imensamente do Brasil nos aspectos sócio-econômicos, como sabemos.

A educação de surdos incorporou essa mesma veia comparatista e instituições educacionais no Brasil e em Portugal, sujeitas à ação dos mesmos grandes problemas em nível educacional, também fizeram o movimento de olhar para o “mundo” a fim de encontrar referências e orientações para a construção de seus modelos de ensino e de formação docente.

Neste sentido, tanto o Instituto de Surdos-Mudos de Lisboa, em Portugal, mantido a expensas do rei D. João VI e em seguida pela Casa Pia de Lisboa, como o Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, mantido por D. Pedro II, no Brasil, receberam influências de referenciais internacionais em suas constituições a começar pelos diretores destas instituições, o primeiro de nacionalidade sueca e o segundo francesa, ambos formados pelo Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

Com o decorrer dos anos, as visitas para estudos por parte de alguns dos professores



destes Institutos continuaram a ser feitas principalmente nessa instituição francesa, referência basilar de uma educação de qualidade para os discentes surdos, que difundiu um modelo de ensino e de formação docente que serviu de referencial para a maioria das instituições do mundo, o que explica o caráter relativamente homogêneo do ensino ministrado a estes discentes em um contexto mundial.

Os professores de surdos, Nicolau Pavão de Sousa e José da Cruz Filipe, que foram responsáveis pela organização e implementação do primeiro Curso Normal complementar (1913-1915) da Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa, realizaram suas formações no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, onde estudaram o método oral puro, fundamentado na filosofia oralista. Neste sentido, desde a mais tenra data o conhecimento do *outro* se tornou um elemento essencial para a produção de um referencial nacional.

Guiado pelo olhar eurocêntrico, os professores de ambos os Institutos (assim como os professores da educação geral) tinham na Europa, especialmente na França, a categoria teoricamente capaz de servir de referência para a organização do ensino e a formação de professores. A força deste modelo, segundo Nóvoa (1995, p. 2), “mede-se pela sua capacidade de ser olhado, não como o melhor sistema, mas como o único possível ou mesmo passível de ser imaginado”.

João Brasil Silvado, docente e diretor do ISM (de 1903 a 1907), de acordo com a sua biografia publicada na Revista de Ensino ao Surdo (1954), estreitou relações acadêmicas e profissionais com o professor Boudin, um docente renomado da Institution Nationale des Sourds-Muets, de Paris. Também conheceu, em 1910, as práticas educacionais realizadas por esta instituição e de seu programa de formação docente, além de realizar várias visitas a diversas escolas de surdos na mesma cidade com o intuito de conhecer a pedagogia emendativa em curso: “Dessas atividades em Paris enviava notas a *A Notícia*, do Rio de Janeiro, que, ainda em 1911, publicava essa correspondência, sob o título de “Monumentos e escolas de Paris” (p. 18).

Estas instituições assumiram um pensamento educacional convergente, com base no paradigma oralista, que associava o surdo/surdez à *anormalidade*, *enfermidade*, cujo princípio norteador foi o ensino da língua oral do seu país, em que “o método oral puro era universalmente adotado e **seguido em todos os institutos do mundo** [grifo nosso]” (SANTOS, 1918, p. 68).

Ainda segundo Ary dos Santos, médico otologista português que trabalhou no Instituto de Surdos-Mudos de Lisboa, nas instituições especiais destinadas “à educação desta espécie

de anormais”, o médico exercia um papel importantíssimo “como auxiliar indispensável do professor” (p. 72). Neste sentido, os primeiros cursos de formação de professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal, também incorporaram esta conceptualização clínico-pedagógica, originada em contexto internacional, inaugurando a construção de um perfil de professor que era antes de tudo um “especialista da fala”.

Na segunda metade do século XX, os professores e diretores de instituições educacionais deram continuidade às práticas comparativas “como um elemento de legitimação internacional das medidas adoptadas ao nível nacional” (NÓVOA, 1995, p. 6) e a influência francesa, nas décadas de 1950 e 1960, deixou de ser predominante no IJRP e no INSM/INES.

O Provedor da Casa Pia de Lisboa, Pedro de Campos Tavares, interessado em oferecer um ensino de qualidade aos surdos centralizou seus esforços na formação de professores, cujo último curso se dera em 1913-1915, na Seção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa. Para isto, participou de congressos importantes no campo da surdez, a fim de se inteirar sobre as práticas pedagógicas que aconteciam pelo mundo. Foi com este objetivo que participou do Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Groningen, em agosto de 1950, ocasião do 160º aniversário do Real Instituto de Surdos da Holanda:

Este acontecimento permitiu a S. Ex.<sup>a</sup> pôr-se em contacto com grande número de individualidades destacadas de vários países ali representados, que ao Congresso levaram o resultado dos estudos mais recentes sobre o problema do ensino dos surdos, e tirar conclusões para a reorganização deste ensino no nosso País. Com esta finalidade visitou S. Ex.<sup>a</sup> alguns Institutos desta especialidade, não só na Holanda como na Bélgica, Suíça, Itália, Inglaterra e França.

Mais tarde, em outubro de 1951, foi o Provedor igualmente encarregado pelo nosso Governo de assistir, como observador, ao Congresso Internacional de Surdos em Roma, e visitar alguns Institutos da especialidade na Itália e na Suíça, circunstância que deu ocasião a desenvolver os seus estudos para a reorganização em vista (PEREIRA, 1956, p. 99).

Ainda em 1951, o professor Antonino Gonçalves Amaral, docente do IJRP, recebeu bolsa de estudos do Instituto de Alta Cultura, do Ministério da Educação de Portugal, e realizou um curso de formação de professores de deficientes auditivos, com duração de um ano, no Department for the teaching of the Deaf, da Universidade de Manchester, Inglaterra, uma instituição modelar neste campo, segundo Tavares (1952). O objetivo era reciclar os conhecimentos do docente, conhecer os mais modernos métodos de ensino, com a incumbência de, em sua volta, organizar e coordenar um curso de especialização de professores no IJRP.

Portanto, a prática pedagógica dos professores de Portugal, na década de 1950, precisou ser (re)construída a partir de novos pressupostos teóricos, ainda que fundamentados no paradigma oralista. Estes foram “importados” principalmente da Inglaterra:

Em Portugal, não havia livros sobre a educação dos deficientes auditivos. Quando o Antonino [Gonçalves Amaral] estudou em Manchester, Inglaterra, trouxe alguns livros de lá. Também encomendávamos livros sobre a educação de surdos em países como Alemanha e França, países que estavam desenvolvidos na área do ensino da surdez (VAZ, 2015).

A fim de difundir, principalmente, os conhecimentos que se originavam do cenário internacional, o Provedor da Casa Pia de Lisboa, Pedro de Campos Tavares, fundou, em julho de 1952, a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos (APPESM): “um órgão de coordenação e estímulo do aperfeiçoamento do ensino do surdo-mudo e **propulsor do contacto internacional** [grifo nosso] que facilite a actualização constante dos nossos conhecimentos” (TAVARES, 1955, p. 2).

Para Albertina de Jesus Lourenço<sup>134</sup>, professora formada no Curso Normal da Seção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa (1913-1915), com mais de quarenta anos de docência no IJRP, esta associação procurava colocar o surdo português em nível paralelo ao dos países de maior desenvolvimento científico na área da educação especial. Desta forma, além de promover “o contato com fontes científicas estrangeiras”, igualmente intencionava que o IJRP realizasse intercâmbio cultural “com professores da especialidade, médicos e outras individualidades ligadas por estudos comuns” (PEREIRA, 1956, p. 100).

O local para divulgação desses conhecimentos era a Revista A Criança Surda<sup>135</sup>, periódico que seria o repositório das experiências e reflexões teóricas da cultura profissional portuguesa, assim como o de âmbito internacional, neste ramo de educação.

---

<sup>134</sup> Após o seu casamento, esta professora passou a se chamar Albertina de Jesus Lourenço Pereira.

<sup>135</sup> Esta revista tinha publicação bi-anual e foi editada entre os anos de 1955 a 1968. O diretor do periódico foi Antonino Gonçalves Amaral (de 1955 até 1967), sendo substituído, nas duas últimas edições, pela professora do IJRP, Maria Alice Ribeiro Costa. Todos os seus números foram encontrados na Biblioteca Nacional de Portugal. Dada a importância histórica destas publicações, estranhamos o fato de que nem na Biblioteca da Casapiano e nem em seu acervo histórico tenhamos encontrado todos os seus números.

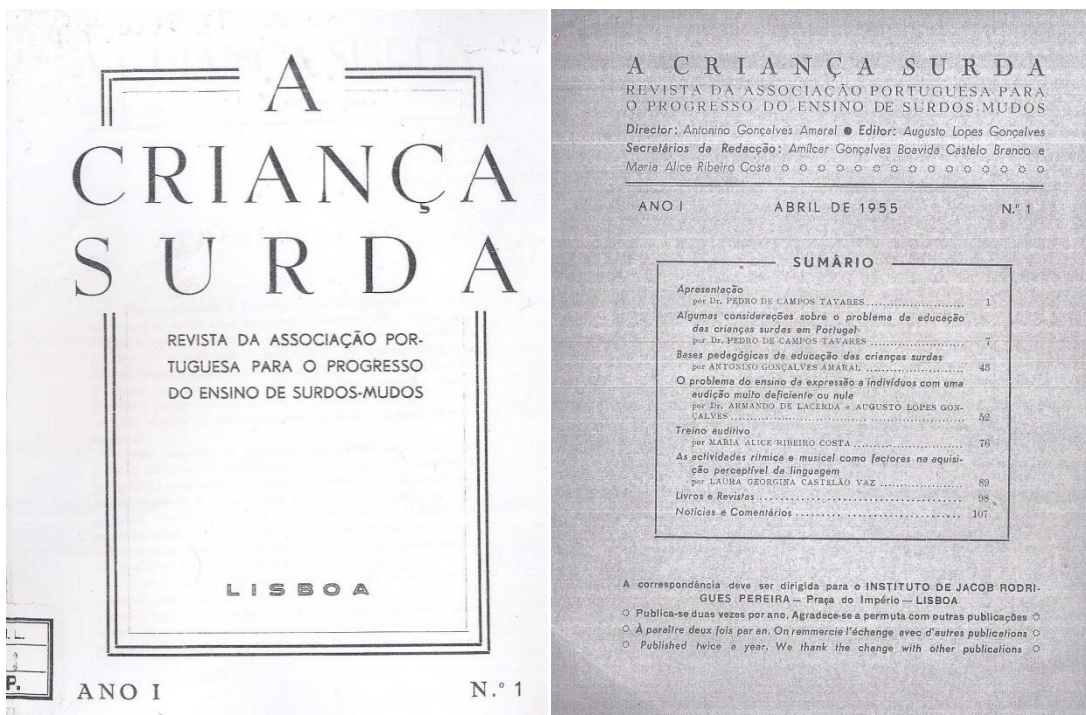


Figura 19: Capa e contracapa da Revista “A Criança Surda”. Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal

O diretor do IJRP, Antonino Gonçalves Amaral (1954-1963), também promoveu o intercâmbio com outras instituições de ensino de surdos, alargando a rede de interações com Institutos estrangeiros. No dia 9 de fevereiro de 1955, proferiu uma palestra sobre “O problema pedagógico da surdez” no Instituto britânico de ensino de surdos-mudos:

O conferencista analisou em pormenor o valor do treino auditivo, da leitura da fala e da educação rítmica na educação de crianças surdas. Comparou a função dos sentidos e a sua intervenção na percepção da fala. O orador salientou que é necessária a naturalidade na dicção para que a fala possa ser lida e compreendida pelos surdos. Terminou afirmando que é necessário estabelecer uma graduação por defeitos de audição e determinar tipos de classes e escolas que correspondam a essa graduação (REVISTA A CRIANÇA SURDA, 1955, p. 110).

No dia 22 do mês seguinte foi a vez da diretora desta instituição, Miss Margaret York, conhecer o trabalho realizado no IJRP, como foi publicado na seção “Notícias e Comentários” da Revista A Criança Surda (1955), a fim de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas no Instituto português.

No mesmo ano, novamente Amaral buscou conhecimentos na Inglaterra, quando da visita à instituição St. Joseph School for the deaf, em que observou “a prática dos professores com a aplicação do método oral” (AMARAL, A. 1955, p. 108).

Igualmente, o Provedor Pedro de Campos Tavares, na qualidade de presidente da

Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, continuou a se dedicar ao contato internacional, como foi publicado na Revista da entidade:

Dr. Tavares visitou em Julho de 1955, na Suíça, o Kantonalen Erziehungsheins, de Hohenrein, estabelecimento de ensino de crianças surdas do Cantão Luzern, onde foi hóspede do seu director, P. J. Chr. Müller. Em Setembro, visitou também, na Inglaterra, a Royal School for Deaf Children, de Birmingham, onde foi recebido pelo Principal, Mr. Cockersole, membro do corpo directivo da revista “The Teacher of the Deaf”, e na Holanda o Instituut voor Doofstommen, de St. Michielsgestel, dirigido pelo Dr. Overbeck, onde com um magnífico grupo de colaboradores vem sendo realizado um notável trabalho de investigação sobre as vibrações na educação das crianças surdas. (...) também teve oportunidade de trocar impressões com o director do Instituto de Surdos de Groningen e presidente da Associação Holandesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, M.J.C. Büchli, e com o notável audiologista da mesma cidade Dr. H. Huizing, e com o director do Instituto de Roterdão, A. W. de Vos. Encontrou-se ainda com o professor de Roterdão, Chr. Leeftang, grande amigo do nosso país e notável artista que se tem dedicado ultimamente de forma especial ao ensino de crianças surdas atrasadas mentais (REVISTA A CRIANÇA SURDA, 1955, p. 232).

Ainda no mesmo ano de 1955, o IJRP recebeu a visita de dois profissionais do campo da surdez: “Mrs. Gumel Btucher, professora de crianças surdas em Boden, Suécia, especialista no ensino infantil e do director de uma escola de surdos em Copenhague, J.O. Nielsen” (*Idem*, p. 233).

Com o contato estreito com profissionais das mais diversas nacionalidades, os professores e gestores do IJRP adquiriram conhecimentos a respeito da evolução do ensino de surdos, das novas tecnologias e dos melhores modelos de formação docente. Basicamente, as instituições que serviam de referência para Portugal (e para o Brasil, igualmente) adotavam a visão clínico-pedagógica da surdez, moldando o seu ensino na vertente oralista e direcionando o modelo de formação para a mescla do didático-pedagógico com o cognitivo-cultural, ainda que o modelo científico já despontasse, consubstanciado por meio de pesquisas, sobretudo, na Suécia, Holanda, França, Inglaterra e Estados Unidos nas décadas de 1950/1960.

Apesar de a Inglaterra ter se constituído como a referência principal nos Cursos de Especialização do IJRP, a influência francesa ainda se fazia sentir na formação dos docentes de deficientes auditivos (junto com a holandesa e sueca). Prova disto foi o investimento na formação de uma das professoras destes cursos, Maria Alice Ribeiro Costa, recém-formada na primeira edição do Curso de Especialização, em 1954:

Como bolseira do Centre Internationale de l’Enfance, estive em Paris, desde 28 de Fevereiro até 26 de Março de 1955, a professora do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, Maria Alice Ribeiro Costa, a fim de frequentar um curso sobre “Os problemas de crianças portadoras de enfermidades sensoriais e

defeitos da fala”, organizado pelo mesmo Centro (REVISTA A CRIANÇA SURDA, 1955, p. 110).

No caso brasileiro, a influência francesa ainda se fazia sentir no discurso e nas práticas dos “professores antigos” como João Brasil Silvado Junior, que citava constantemente o parecer do professor Tholon, antigo inspetor de estudos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, “para quem o professor de surdos é sempre um professor de linguagem” (SILVADO JUNIOR, 1954, p. 1), e o ensino da linguagem verbal a matéria fundamental na escola de surdos.

Contudo, com a chegada ao INSM, em 1951, da técnica em educação, Ana Rímoli de Faria Dória, para ocupar a direção geral da instituição, a influência francesa foi dando lugar à inglesa, se fazendo sentir na bibliografia utilizada pelos alunos do Curso Normal do INSM/INES (e dos Cursos de Especialização a partir de 1957). O contato com esta literatura só foi possível a partir do trabalho de interpretação realizado por esta diretora (e também professora dos cursos).

Dois autores ingleses, Irene Ewing e Alex Ewing, docentes da Manchester University Press, que se dedicaram a orientar a formação de professores de deficientes auditivos, tiveram seus textos colocados a circular amplamente nos cursos de especialização de deficientes auditivos no Brasil e em Portugal, sendo o mais emblemático trabalho desta dupla o “Speech and Deaf Child”, com a apresentação didática de provas de capacidade auditiva e de procedimentos metodológicos que os professores poderiam aplicar em seus alunos, visando o ensino da fala, da articulação, da linguagem, da leitura, dos exercícios rítmicos, do treino auditivo, enfim, de todos os conhecimentos necessários para a prática docente na abordagem oralista de ensino.

Os autores [Irene Ewing e Alex Ewing] são sobejamente conhecidos. A sua obra vastíssima no campo da educação dos surdos galgou as fronteiras da pátria em que nasceram e estendeu-se a todo mundo civilizado. E, de tal maneira, que não se pode falar hoje em educação de surdos sem falar nos esposos Ewing (ASCENSÃO, 1955, p. 100).

Outro texto utilizado como bibliografia de referência nos cursos de formação/especialização dos Institutos observados foi o de autoria de J. Hounslow Burchett, docente do The National Institute for the Deaf, intitulado “Lip-Reading”<sup>136</sup> que tratava das possibilidades e limites da leitura da fala. Este artigo teve seus pontos principais sintetizados por Maria Alice Ribeiro Costa, professora do IJRP:

A leitura da fala é, indubitavelmente, o melhor auxiliar da fala do indivíduo

---

<sup>136</sup>Não encontramos o artigo referido no idioma original, o inglês.

surdo ou deficiente de audição, bem como da percepção da fala das outras pessoas, representando, por isso, a parte basilar na educação.

A aprendizagem da leitura da fala consiste na observação atenta de todos os movimentos e expressões faciais do locutor. Para isto é preciso treinar tanto a vista como a memória.

A leitura da fala, por conseguinte, recorre a processos visuais e mentais. Por estes processos é possível aos surdos e diminuídos de audição compreenderem a fala das outras pessoas estimulando-os assim a conversar com naturalidade.

As limitações da leitura da fala aparecem quando a vista é deficiente, quando é grande a distância a que se encontra o locutor e quando, em vez de uma, são várias as pessoas a falar ao mesmo tempo, além da falta de clareza nos movimentos da falado mau articulador (COSTA, 1955, p. 217-218).

A partir das análises das referências bibliográficas e dos conceitos que circularam nos cursos brasileiro e português, podemos inferir que o ofício destes professores de surdos, em 1950/1960, não era diferente dos seus pares profissionais do fim do século XIX e início do século XX, visto que os primeiros continuavam a ensinar a língua oral aos alunos a fim de usá-la no seu trabalho mental e dentro de uma lógica gramatical, levando-os a apreender conscientemente a linguagem das outras pessoas através da leitura da fala nos lábios e rosto do seu interlocutor. As diferenças se concentravam, basicamente, nas técnicas utilizadas para o ensino da língua oral, da leitura labial e treinamento auditivo que variaram ao sabor das evoluções tecnológicas e sociais da época. Igualmente, o ensino dos conhecimentos sistematizados continuava a ser assumido em segundo plano, sendo o professor, antes de tudo, um “especialista da fala”.

Voltando ao assunto das influências estrangeiras na constituição do ensino e dos modelos de formação docente, os cursos brasileiros adotaram mais ainda do que o inglês o referencial norte-americano, à medida que os EUA se consagravam como a mais nova potência mundial após a Segunda Guerra Mundial. Neste sentido, percebemos que Ana Rímoli se alinhou aos pressupostos do INEP/MEC, que elegeu esse país como referência para o modelo educacional. Podemos dizer que esta diretora/professora passou a relativizar a visão eurocêntrica, que predominava na educação de surdos, quando optou por seguir discursos pedagógicos e modelos de formação americanos a partir da década de 1950.

Antes mesmo de assumir a direção do INSM, Ana Rímoli já vinha travando contato com universidades americanas. Em 1943, realizou intercâmbio com profissionais americanos na qualidade de chefe de grupo no “Curso Especializado de Testes e Mensurações”, ministrado pelo professor Adrian Rondileau da Universidade de Columbia, nos EUA, sob os auspícios do Departamento Administrativo do Serviço Público, da União Cultural Brasil - Estados Unidos e da Universidade de São Paulo. No ano de 1946 permaneceu nos EUA

fazendo intercâmbio com profissionais da Universidade de Columbia, tendo adquirido direitos de tradução de artigos sobre a educação do povo, como “Hy-Geia, the helth magazine”, da American Medicinal Association (DÓRIA, FICHA FUNCIONAL, 1961), sendo a área da psicologia educacional seu foco de maior interesse e estudos.

A interação com esses profissionais americanos demonstrava o investimento do MEC/INEP na qualidade da formação dos professores, se constituindo em uma estratégia para tal o intercâmbio de técnicos e professores brasileiros com os docentes de universidades americanas, que já ocorria pontualmente na década de 1940 e foi intensificado na década de 1950 e início dos anos 1960:

O intercâmbio de alunos/bolsistas e professores conferencistas era intenso. Como exemplo, podemos citar o Curso de Aperfeiçoamento de Pessoal para colaborar nos Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisas Educacionais, em parceria com o Instituto of Inter American Affairs (Ponto IV) nos anos 1956 a 1960, em um programa de aperfeiçoamento de professores em universidades americanas. A composição dos corpos docentes que incluiria “einentes professores das universidades de Columbia, Chicago e Califórnia, serviu de reforço à concretização de uma das estratégias que estavam presentes na política, nas formas de atuação do INEP/CBPE: o intercâmbio com instituições/organismos internacionais, por meio da presença de professores estrangeiros em cursos de formação, daqueles que iriam atuar no sistema educacional brasileiro (BREGLIA & LIMA, 2008, p. 201).

O contexto mundial, após a Segunda Guerra, foi dominado pelo discurso economicista baseado na *Teoria do Capital Humano*, tendo a educação incorporado suas premissas. Ambos os Institutos investigados (assim como os de vários países do mundo), igualmente sofreram influência direta das teorias desenvolvimentistas que, constituídas sob bases científicas, almejavam a homogeneização dos sistemas de ensino a fim de que a “barbárie da guerra” não se repetisse, sendo a educação entendida como um instrumento essencial para a mudança de mentalidade dos povos.

A mudança do poder para a América e a consolidação dos EUA enquanto potência mundial também se deu, obviamente, na esfera educacional. Assim, este país passou a ser referência de ideias pedagógicas, comprovando a relação que se constrói entre conhecimento e poder. E o Estado ao promover a institucionalização da formação de professores tinha como intenção exercer o controle e orientação acerca da formação inicial dos futuros professores (XAVIER, 2012). Igualmente este controle se dava no campo da educação especial, que não estava completamente apartada da educação geral.

Com a apropriação de modelos internacionais de formação docente, os Institutos de surdos investigados institucionalizaram os cursos de formação/especialização para o ensino



dos deficientes auditivos, oferecendo um ensino sistematizado com a incorporação de teorias pedagógicas e de disciplinas afins, fundamentadas em concepções de educação oralistas, que foram aplicadas em um campo de estágio.

Desta forma, os programas institucionais destes Institutos receberam a influência desses discursos-práticas, advindos de contextos internacionais, que foram fundamentais para a organização da educação dos discentes surdos e para a constituição dos modelos de formação, cujos saberes, crenças e valores foram consubstanciados e socializados pelos agentes escolares ao longo do tempo.

Neste sentido, Ana Rímoli sempre buscou com afinco a equiparação do INSM ao “mundo civilizado”, composto pelos países da Europa ocidental e Estados Unidos, principalmente. Sendo sócia da Federação Mundial de Surdos (com sede na Itália), tinha contato com toda a sorte de materiais produzidos pela entidade e os que esta disponibilizava, advindos das mais variadas instituições de ensino de surdos do mundo, além dos anais dos encontros e congressos de educadores e de médicos envolvidos na educação de surdos (ANAI DA CAMPANHA PARA A EDUCAÇÃO DO SURDO BRASILEIRO, 1957). Além desta interação de ideias e de conceptualizações com outros Institutos do mundo, no campo da educação de surdos, a gestora auferia informações e estatísticas, em nível internacional, que a possibilitava comparar a qualidade de ensino e formação do INES a uma escala global.

Ana Rímoli traduziu e compartilhou muitos textos do *The Volta Bureau*, um centro de informação internacional, com sede em Washington, Estados Unidos, de onde se irradiavam orientações quanto às metodologias orais de ensino ao surdo. Estes cadernos foram distribuídos para os professores do INES até o ano de 1982 (FREITAS, 2012), o que nos dá a dimensão do quanto a abordagem oralista fazia parte do programa institucional do Instituto.

De acordo com a ficha funcional de Dória, na década de 1950, esta gestora realizou várias visitas às Universidades de Manchester e Gaullaudet, Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente, se inteirando das metodologias de ensino aos surdos e tendo acesso às suas publicações que circulavam mundialmente, colocando o INSM/INES também a par das inovações no ensino de surdos que se desenvolviam no cenário internacional, amplificando um pensamento educacional na área da surdez que servia de referência para Institutos de surdos do mundo inteiro.

O INSM/INES também se relacionava com instituições educacionais do mundo<sup>137</sup> que

---

<sup>137</sup>Infelizmente não encontramos no Acervo Histórico do INES o livro com o registro das correspondências oficiais trocadas entre o Instituto brasileiro e as instituições dedicadas ao ensino de surdos e formação docente, em nível mundial, no período compreendido entre 1950-1980, especialmente com as instituições de Portugal,

se dedicavam ao ensino de surdos e à formação de seu corpo docente, interações estas notabilizadas na Revista de Ensino ao Surdo, uma publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos<sup>138</sup>, um dos veículos utilizados para a divulgação das produções realizadas pelos profissionais do INSM e de produções internacionais, revelando a inclusão do Brasil no circuito mundial da educação especial.

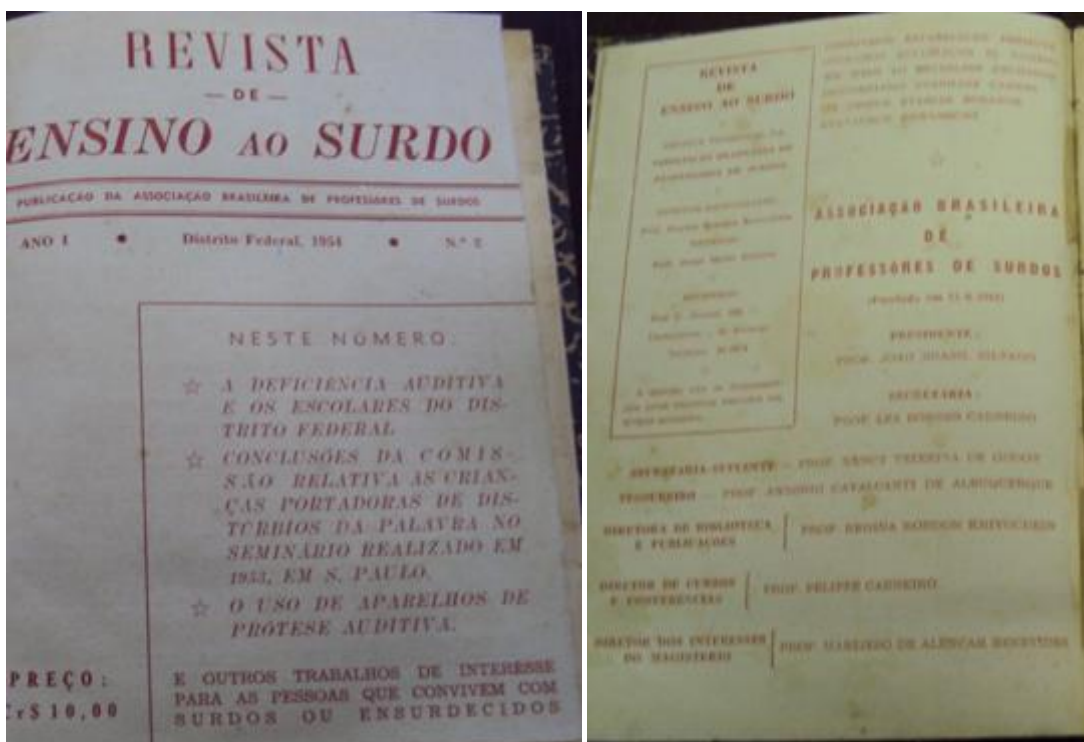


Figura 20: Capa e contracapa da “Revista de Ensino ao Surdo”. Fonte: Acervo Histórico do INES.

Esta revista, idealizada por alguns professores do INES, publicava as mais variadas produções do campo da surdez, em seus aspectos clínicos, pedagógicos, psicológicos e metodológicos. Seu raio de ação era nacional, visto que seus exemplares eram despachados para várias escolas brasileiras que se ocupavam da escolarização e reabilitação dos surdos, e

---

que poderia se converter em vestígios históricos reveladores da dimensão do intercâmbio de ideias e de pessoal entre as instituições. Também não encontramos nenhum tipo de registro que notabilizasse o período referente à direção de Ana Rímoli, como seus feitos administrativos transcritos em ordens de serviço, por exemplo. Não obstante à exiguidade das fontes consultadas nos arquivos do INES, presumimos que Ana Rímoli tenha realizado um maior número de visitas a instituições de ensino de surdos americanas do que mencionamos na presente tese, face à sua inserção no campo e às redes de relações travadas com o MEC/INEP, condições que poderiam facilitar o intercâmbio da gestora com instituições internacionais.

<sup>138</sup> Esta associação foi composta por professores do INSM, médicos (otologistas, principalmente), cientistas e estudiosos que se dedicavam a compreender e divulgar o tratamento médico-psico-pedagógico dos distúrbios da palavra e da linguagem dos surdos. As áreas de interesse se estendiam à filosofia, neurologia, anatomia, pedagogia emendativa, metodologias de ensino e pesquisas no campo da surdez. Um de seus grandes objetivos era a difusão de conhecimentos neste campo, tendo se empenhado “na obtenção de bolsas aos que se dedicarem a êstes estudos na esfera internacional” (REVISTA DO ENSINO AO SURDO, 1954, p. 23).

também internacional, como seus editores anunciaram:

A nossa mensagem é lançada a todos os círculos ligados à didática especial do surdo: centros culturais, educacionais, para professores, médicos, etc., e teve acolhida por nós esperada, **principalmente dos países de além-mar** [grifo nosso]. Inúmeras cartas e publicações especializadas são recebidas estabelecendo-se assim o intercâmbio cultural que almejávamos (REVISTA DO ENSINO AO SURDO, 1955, p. 10).

Este periódico recebia produções bibliográficas, materiais didáticos e relatórios descritivos das práticas pedagógicas oralistas e sobre a formação docente de várias instituições dos EUA e de países europeus. Além do intercâmbio de ideias, alguns profissionais da instituição também tiveram a oportunidade de visitar algumas dessas instituições e participado de congressos e encontros mundiais que tratavam de temas pertinentes ao campo da surdez, como nos sugerem alguns números da revista.

Assim, a revista brasileira recebia artigos que eram publicados nas mais renomadas revistas dedicadas à educação e reabilitação de surdos, em nível mundial. Além disto, seus autores também faziam a apreciação crítica de livros e revistas através de resenhas. Estas atividades, inegavelmente, colaboravam para a difusão de conhecimentos no campo da surdez, divulgando as pesquisas realizadas internacionalmente e, neste sentido, contribuía para o aperfeiçoamento do ensino dos deficientes auditivos e dos modelos de formação docente.

Desta forma, o Instituto brasileiro recebia periódicos da Revue Générale de l'Enseignement des Sourds Muets, da França, que publicava relatórios sobre os resultados de pesquisas realizada na Instituição Chambéry envolvendo “a demutização dos alunos surdos” e com a descrição pormenorizada das experiências fonéticas realizadas nas turmas de ensino primário do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1954, p. 17).

O diálogo entre a educação de surdos e a Psicometria era corrente na educação especial, influenciado pelas teorias desenvolvimentistas de cunho racionalista. Igualmente, a Psicologia assumia grande importância na formação destes professores, com a circulação de obras que tentavam “simplificar” para o professor de nível primário os pressupostos desta ciência. Neste contexto, o “Manual de Psicologia”, escrito por vários psicólogos e coordenados por David Katz (professor da Universidade de Estocolmo) figurava na bibliografia destes cursos de formação/especialização, tendo seus pontos principais também divulgados nos periódicos brasileiro e português.

Outra obra com projeção internacional divulgada pela revista brasileira foi o artigo do

Dr. Hans Worner, de Zurique, Alemanha: “Fundamentos psíquicos e fisiológicos da aquisição da linguagem” (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1954. p. 17), revelando que a educação de surdos estava atrelada a visões clínicas e que o futuro professor de surdos deveria se apropriar destes conhecimentos a fim de incorporá-los à prática pedagógica.

A The Deaf Childrens Society, localizada em Londres, era outra instituição de ensino dedicada ao ensino de surdos cujos relatórios descritivos de suas atividades pedagógicas e de pesquisa eram compartilhados com o INSM (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1954). Neste sentido, o ensino de surdos, na visão oralista, era legitimado pela ciência e representava o que de mais moderno poderia ser oferecido aos alunos surdos.

As publicações da Clinic John Tracy, localizada em Los Angeles, EUA, traduzidas por Ana Rímoli (e algumas vezes por Ivete Vasconcelos e Luiza Ribeiro, ex-normalistas do INSM que trabalhavam à época na instituição) também eram recebidas pelo INSM (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1955. p. 24), e pelo IJRP também.

Estes artigos, em linhas gerais, defendiam a importância do ensino da leitura da fala pelo professor especializado, consistindo na compreensão da linguagem oral pelos movimentos dos lábios dos interlocutores. E, sobretudo, continham orientações práticas para os próprios pais de crianças surdas estimularem a fala e a leitura labial de seus filhos em suas casas, ampliando os exercícios que eram realizados nas escolas especializadas. Por estas características, estes trabalhos, igualmente, tiveram uma grande aceitação nas associações de pais de crianças deficientes auditivas, como a APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos), no Rio de Janeiro.

A revista também divulgava os congressos que aconteciam em vários países como Espanha, França, Suécia e Suíça. Por exemplo: “Serão realizadas as Jornadas Suíças de Surdos Falantes e Reunião Internacional, de 12 a 15 de agosto de 1955”; “Será realizado o III Congresso Mundial de Surdos Mudos, em Zegreb, na Iugoslávia, de 23 a 27 de agosto de 1955, onde serão debatidos assuntos que envolvem o bem estar dos surdos do mundo”, em que, quase sempre, os professores do Instituto enviavam trabalhos para comunicação (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1955. p. 24), dando a ver a inserção do Instituto nos diálogos sobre o ensino e formação de professores que se davam em um contexto internacional.

Estes congressos abordavam, invariavelmente, temas sobre a educação de surdos na vertente oralista, em que o ensino da língua oral era desenvolvido a partir de modernas metodologias de ensino, com o uso de aparelhos de última geração para a época e que

potencializavam os resíduos auditivos, como é o caso do SUVAG I e II.

Esta aparelhagem potencializava o método verbotonal ou SUVAG, inspirado na teoria do professor Guberina, e consistia em método específico para o ensino da fala para os deficientes auditivos com a estimulação qualitativa das sensibilidades auditivas residuais, junto com a proposta de desenvolvimento da linguagem dentro de uma visão ampla, pragmática e mais próxima de uma comunicação natural.

Seus pressupostos teórico-conceituais e técnicos foram difundidos nos cursos de especialização do INES como apontam as observações de Ana Rímoli nos diários de classe da disciplina “Princípios Metodológicos da Pesquisa Educacional” (1957, 1958).

Segundo Couto-Lenzi (2004), no Brasil, o método foi aplicado em vários Centros, “principalmente em Belo Horizonte, Curitiba, Recife e Rio de Janeiro” (p. 126), angariando alguns adeptos no INES, conforme o relato das entrevistadas.

Contudo, a sua adesão se deu de forma sistemática no IJRP, que deixou de adotar o método oral puro passando a utilizar o método verbotonal nas décadas de 1960, tendo recebido a aparelhagem completa para a sua potencialização nos anos 1970 através de um convênio com a casa-mãe, o centro SUVAG de Zagreb, Iugoslávia, “o que exigia uma longa formação de pessoal e equipamento tecnológico dispendioso (DELGADO MARTINS, M.R. & AMARAL, I., 1984, p. 12).

Assim, para desenvolver o método os professores aprendiam nos cursos de especialização competências técnicas como educação sensorial e rítmica, através de exercícios articulatórios, treinamento auditivo, do ritmo e da voz, leitura da fala e discriminação auditiva.

O IJRP, na figura de seu diretor Carlos Pinto Ascensão, estreitou relações com os técnicos do SUVAG, através de intercâmbios constantes, como nos aponta Maria Augusta Amaral:

Efectivamente em 1976 vários técnicos do Centro Suvag de Zagreb vieram a Portugal falar do Método Verbotonal criado pelo Professor Petar Guberina, no início dos anos 50. Foram feitas demonstrações com alunos surdos da Associação de pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas e, perante os resultados verificados, a Secção de S. Marçal (que havia começado a funcionar em 1975 e que não tinha qualquer equipamento) adquiriu toda a aparelhagem Suvag e iniciou a aplicação do novo método. A partir daqui estabeleceram-se relações técnicas e pessoais com o Centro Suvag de Zagreb, tendo o director e vários técnicos participado em “Jornadas verbotonais” em vários pontos da Europa. Em 1977, a Secção de S. Marçal passou a ser o Centro Suvag de Lisboa (AMARAL, M., 1995, p. 41).

O Brasil, igualmente, se espelhava no contexto internacional a fim de incorporar

modelos de ensino e de formação docente, na área da educação de surdos, fazendo o constante exercício da comparação. Isto ficou nítido na fala da diretora do INES e do próprio ministro da educação durante a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), organizada e implementada pelo INES/ MEC com o objetivo de ampliar a rede educativa para a inclusão dos deficientes auditivos:

O problema da assistência educativa aos surdos que, nos Estados Unidos da América do Norte e em alguns países europeus, constitui questão pacífica, do ponto de vista de seu desenvolvimento, só ultimamente, no Brasil, vem recebendo estímulo e aprimoramento técnico-científico, o que tem resultado em maior benefício para o deficiente da audição e da fala. A experiência de povos mais avançados nesse terreno já demonstrou que a pedagogia emendativa referente aos deficientes da audição e da fala produz resultados cuja excelência atesta o valor do emprego de técnicas especiais, transformando aqueles deficientes em pessoas úteis a si mesmas e ao próximo (DÓRIA, 1957, p. 5).

Clóvis Salgado, Ministro da Educação (1956-1959), igualmente tinha nos sistemas de ensino dos países desenvolvidos, também na área da educação de surdos, a referência para a formação do pessoal especializado (orientadores, professores e assistentes) que iria não só trabalhar no INES como também nas escolas especializadas e classes especiais pelo interior do país: “Pode-se dizer, sem medo de errar, que os métodos pedagógicos aqui [no INES] usados são os mais modernos e eficientes, podendo sofrer confronto com os dos países mais avançados (SALGADO, 1957, p. 9).

No decreto de criação da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), organizada e executada pelo INES, com financiamento do MEC, em seu artigo 3º, assinado por Juscelino Kubitschek e Clóvis Salgado, são notabilizados dois objetivos que dimensionam o quanto o conhecimento do *outro* era necessário enquanto referência de ensino e de modelo de formação para a unidade nacional:

c) financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e **no estrangeiro** [grifo nosso], para fins de aperfeiçoar e formar pessoal especializado na pedagogia emendativa.

d) manter um serviço de intercâmbio com instituições nacionais e **estrangeiras** [grifo nosso] ligadas ao problema dos deficientes da audição e da fala.

Na educação geral, o desenvolvimento do processo de profissionalização docente que ocorreu em virtude do investimento na formação de professores, que também incorporou referenciais pedagógicos em uma escala internacional, era medido, desde 1925, por indicadores globais consubstanciados, em um primeiro momento, pela Bureau Internacional

de Educação<sup>139</sup> e depois pelos programas mantidos pela UNESCO. Na educação de surdos estes organismos também atuaram, inclusive nos dois países em questão, o que nos revela que não existia este fosso incontestado na conceptualização das duas modalidades de ensino no Brasil.

Em Portugal, o IAACF passou a oferecer cursos de especialização no ensino de deficientes somente a partir de 1976, tendo como objetivo preparar os professores para integrarem os alunos surdos na educação regular, o que se diferenciava da proposta de formação do IJRP. Assim, os futuros professores de surdos eram formados para atuar em turmas mistas, com os deficientes auditivos estudando nas mesmas classes que os ditos normais na rede regular de ensino. Estes alunos também seriam atendidos, no contra-turno, nos Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva.

A bibliografia utilizada nos cursos mantidos pelo IAACF tinha a predominância de autores holandeses e suecos, que, à época, assim como os ingleses e norte-americanos, eram referências nesta área. Igualmente a aprendizagem do manuseio de aparelhagens específicas para potencializar os resíduos auditivos dos alunos deficientes auditivos também fazia parte da programação curricular destes cursos. O modelo de formação era o cognitivo-cultural entremeado com o científico, já que eram oferecidas disciplinas que fomentavam uma sensibilização para a pesquisa de metodologias de ensino, passando o professor a ser estimulado a fazer o exercício da crítica de sua prática pedagógica. Contudo, a abordagem de ensino continuava a ser oralista, e com o aluno surdo ainda sendo concebido como um deficiente.

Nesta época, o Ministério da Educação de Portugal firmou um acordo com a Suécia, o “Programa de Cooperação Luso-Sueca”, que visava preparar os professores para a realidade da integração e que se estendeu até os anos 1980. Este acordo possibilitou que Portugal recebesse muitos materiais que ainda estavam em consonância com o ensino oralista, visto que a própria Suécia estava muito ligada a esta perspectiva a essa época.

Como vimos, a concepção oralista requer a utilização de grande aparato tecnológico, como equipamentos de amplificação sonora, que possuía altos custos que Portugal não

---

<sup>139</sup>Esta organização, de cunho privado e não-governamental, criada em 1925 e com sede em Genebra, Suíça, teve como objetivos principais “reunir informações sobre o ensino público e privado, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa educacional, além de atuar como centro coordenador de instituições e sociedades vinculadas à educação (XAVIER, 2012, p. 264). Uma das ações mais exponenciais dessa entidade, que passou a se constituir como “uma instituição de interesse público” (*Idem, Ibidem*), foi a organização de Conferências Internacionais de Instrução Pública, cujo objeto de debate se fixou nos movimentos educativos de vários países, incluindo Brasil e Portugal. Com o término da Segunda Guerra Mundial, sua participação foi perdendo terreno para a UNESCO, que passou a assumir tais atribuições.

conseguiria arcar se não fosse pela cooperação financeira firmada com a Suécia.

Para Madureira & Leite (2003), foi no abrigo desse acordo que foram comprados e equipados os Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva, no final dos anos 70 e início dos anos 80. Para além da questão dos equipamentos, os profissionais (técnicos) davam também apoio aos professores de deficientes auditivos através de cursos de reciclagem que, na verdade, eram cursos de formação continuada para docentes do ensino especial que tinham sido formados há mais tempo.

No mesmo ano de 1976, na gestão de Carlos Pinto Ascensão no IJRP, a professora Maria Augusta do Amaral, à época exercendo a função de coordenadora pedagógica, iniciava uma pesquisa em nível internacional, financiada pelo Instituto de Investigação Científica, do Ministério da Educação, travando contatos “com a Universidade de Bristol, com a Universidade da Itália, com Virgínia Volterra, do Departamento de Linguística e Psicologia, com a Universidade de Amsterdã, de Madrid, e França também; praticamente com os departamentos de Linguística de todas as universidades europeias” (AMARAL, 2015) com o intuito de comprovar que a língua de sinais possuía o mesmo estatuto das línguas orais-auditivas.

Ainda que tivesse conseguido a comprovação científica, a utilização da língua de sinais como língua de instrução só foi de fato implementada na década de 1990, quando Amaral foi nomeada diretora do IJRP tendo, enfim, alcançado o lugar de poder para realizar as mudanças no eixo paradigmático do ensino de surdos, cotejando a filosofia oralista com a bilíngue.

No Brasil, no ano de 1981, o CENESP/MEC desenvolveu projeto que foi fruto de um convênio com a UNESCO. Denominado “Tecnologia Aplicada à Educação”, visava abastecer o Instituto brasileiro com moderna instalação de materiais, equipamentos e de próteses.

Com a verba angariada pelo projeto e por sugestão de Álpia Couto-Lenzi (ex-normalista do INSM), que passou a trabalhar na Coordenação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e que reformulou o currículo dos cursos de especialização do INES, em 1981-1985, fundamentados ainda pela filosofia oralista, foi criado o “Centro de Diagnóstico da Surdez e Adaptação de Próteses Auditivas”, além do “Laboratório de Fonética Aplicada”, no INES.

A influência francesa voltou a predominar durante esta década no Instituto, pois nesta ocasião a UNESCO nomeou o linguista francês, Dr. Guy Perdoncini, coordenador do projeto ficando Álpia Couto-Lenzi responsável pela execução do projeto no Brasil e, juntos,



ministraram vários cursos no INES, com a presença dos alunos do curso de especialização e de professores, além de palestras na França relatando o trabalho realizado na instituição brasileira. Neste sentido, o INES participava do cenário educacional como um “produtor” de conhecimentos na área da surdez.

Ademais, nas palestras proferidas no INES participavam outros pesquisadores franceses, como o Dr. Michel Martin, da Universidade de Nice, cuja audiência era composta pelos alunos do Curso de Especialização, pelos docentes da instituição e pesquisadores de universidades brasileiras (COUTO-LENZI, 2014).

Cabe assinalar que desde esta ocasião, até a década de 1990, o “Método Perdoncini” foi aplicado em várias instituições especializadas de ensino, através do trabalho realizado na Associação Internacional Guy Perdoncini para Estudo e a Pesquisa da Deficiência Auditiva - AIPEDA- com sede no Rio de Janeiro (MATTOS, 1996).

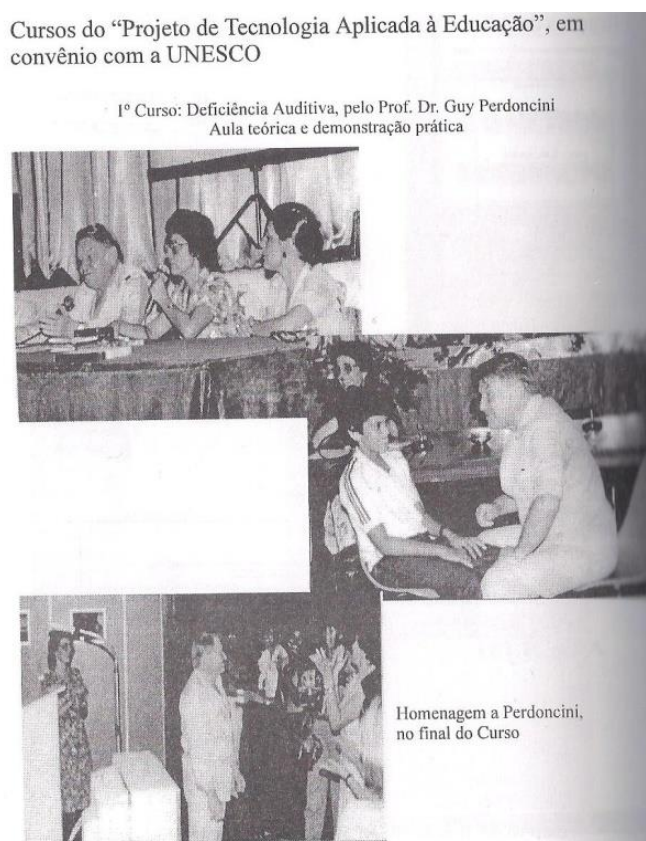


Figura 21: Fotos do 1º curso do “Projeto de Tecnologia Aplicada à Educação”, realizado no INES, com a participação de alunos do Curso de Especialização e de professores do INES e outros interessados, 1983. Vê-se a professora Álpia Couto-Lenzi na primeira foto, ao centro, e ao seu lado esquerdo, o Dr. Guy Perdoncini, que aparece também nas fotos seguintes.  
Fonte: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta anos: uma parte da história da Educação de Surdos, 2004.

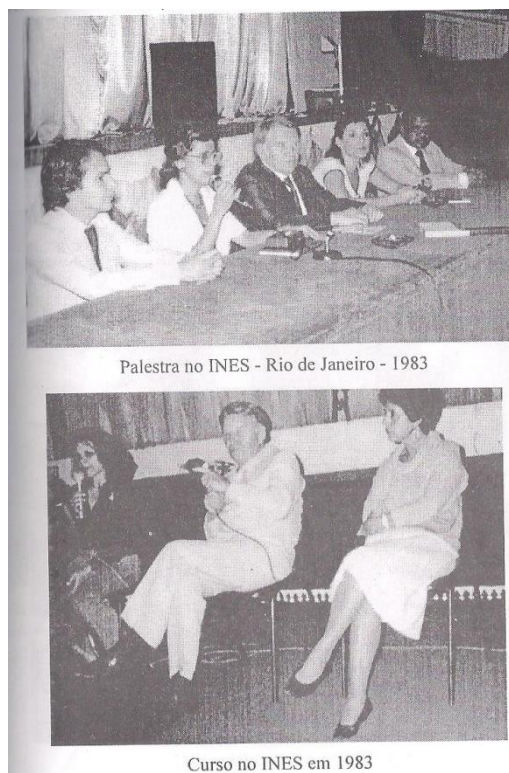


Figura 22: Fotos de outro curso ministrado pelo Dr. Guy Perdoncini, com a participação de Álpia Couto-Lenzi e outros pesquisadores franceses, 1983. Na audiência, alunos do Curso de Especialização e professores do INES, pesquisadores e interessados em geral. Fonte: COUTO-LENZI, Álpia. Cinquenta anos: uma parte da história da Educação de Surdos, 2004.

Pelo exposto, podemos concluir, em termos parciais, que as três instituições observadas refletiram realidades globais nos processos de constituição, organização e implementação dos cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos que ofereceram, principalmente de países como a França, Inglaterra e Estados Unidos. Esta circularidade de referenciais teórico-práticos e de modelos de formação docente foi resultado de como os agentes escolares se relacionaram, incorporando/compartilhando conhecimentos que ultrapassaram as barreiras nacionais.

### 5.2.2 O intercâmbio de ideias entre o INES e o IJRP: algumas evidências

Durante as décadas de 1950 a 1970, estabeleceu-se, em nível global, uma tendência da educação primária utilizar manuais para a divulgação de metodologias e técnicas de ensino, reforçando o modelo de formação docente didático-pedagógico.

Esta forma de descrever com simplicidade e de forma didática um conjunto de procedimentos pedagógicos, organizando racionalmente as atividades escolares, igualmente foi incorporada pela educação especial. Na educação de surdos, estes manuais tinham o mérito de transmitir saberes considerados essenciais para o fazer escolar, na perspectiva

oralista e em comunhão com a visão clínico-pedagógica da surdez/surdos.

Contudo, o pragmatismo destas publicações atomizava, quase sempre, a conceptualização que fundamentava os procedimentos metodológicos apresentados, fazendo com que muitos professores não compreendessem com nitidez a relação intrínseca que se estabelecia entre as teorias pedagógicas e a prática docente, visto que os manuais imprimiam um caráter eminentemente instrumental à formação docente.

Um livro de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória que congregava as características descritas acima e que circulou amplamente no INSM/INES, sendo largamente utilizado em suas aulas no Curso Normal e nos Cursos de Especialização foi o “Compêndio de Educação de Surdos” (1954), de acordo com as fontes orais e escritas visibilizadas no capítulo dois desta tese.

Esta obra também foi disponibilizada para consulta e estudo na Biblioteca do IJRP, figurando ao lado de livros de autores cujos discursos pedagógicos, portadores da autoridade das categorias universais, no âmbito da educação de surdos, circulavam a uma escala mundial, dando a ver percepções compartilhadas acerca dos problemas educativos comuns aos diferentes países envolvidos com o ensino, reabilitação e pesquisas na área da surdez.

## PUBLICAÇÕES ENTRADAS NA BIBLIOTECA

## LIVROS:

- Abraham, Willard — *A Guide for the Study of Exceptional Children* — Boston, 1956
- Amado, J. H. — *Glandes Endocrines et Phonation — L'Endocrinologie-Phoniatrie* — Alençon, 1955
- Ancin, Dr. Jesus Ordoñez — *La Tartamudez Vencida* — Madrid 1955
- Baumann — *Notre Enfant est dur d'oreille* — Avignon, 1955
- Biedma, Carlos J., e D'Alfonso, Pedro G. — *Le Langage du Dessin* — Neuchâtel, 1955
- Cattell, Raymond B. — *La Personnalité* — Vol. I e II — Paris, 1956
- Chauchard, Paul — *Les Mécanismes Cérébraux de la Prise de Conscience* — Paris, 1956
- Culver, Charles A. — *Musical Acoustics* — Philadelphia, 1951 — 3.ª edição
- Dória, Ana Rímoli de Faria — *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda* — Rio de Janeiro, 1954
- Gaya, Samuel Gili — *Elementos de Fonetica General* — Madrid, 1953 — 2.ª edição
- Guilford, J. P., e Michael, William B. — *Elementary Statistical Exercises* — New York, 1956 — 3.ª edição
- Johnson, Brown, Curtis, Edney, Keaster — *Speech Handicapped School Children* — New York, 1956 — revised edition
- Johnson, Wendell (editor) — *Stuttering in Children and Adults* — Minneapolis, 1955
- Llorach, Emilio Alarcos — *Fonologia Española* — Madrid, 1954 — 2.ª edição
- Martinet, André — *Économie des Changements Phonétiques* — Berna, 1955
- Michaux, Léon — *Psychiatrie Infantile* — Paris, 1953 — 2.ª edição
- Morse, Philip M. — *Vibration and sound* — New York, 1948 — 2.ª edição
- Murphy, Grace E. Barstow — *Your Deafness is not You* — London, 1956
- Podolsky M. D., Edward — *Music Therapy* — New York, 1954
- Ross, C. C. — *Measurement in Today's Schools* — New York, 1954 — 3.ª edição
- Union Nationale des Associations Familiales — *L'Enfant Deficient ou Perturbé au sein de sa Famille* — cycle d'études 1952-53
- Van Dusen, C. Raymond — *Training the Voice for Speech* — New York, 1953-2.ª edição

Figura 23: Relação da entrada de livros na Biblioteca do IJRP. Fonte: Revista A Criança Surda. Revista da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, ano III, n. 4, out., p. 217, 1956.

Tal qual os autores de nacionalidades norte-americanas, inglesas, francesas e espanholas, a brasileira Ana Rímoli de Faria Dória, diretora do INSM, participou da difusão de discursos e conhecimentos educacionais que contribuíram para a edificação de um *corpus* de saberes na área da educação de surdos e na formação docente, sendo considerada, igualmente, uma *expert* nesta especialidade. Para Tarso Coimbra (1959), suas obras receberam a aceitação das maiores autoridades da pedagogia emendativa, “sendo

reconhecidas no mundo inteiro” (p. 9).

Os conteúdos do livro de Dória (1954), pelo que pudemos perceber, evidenciavam zonas de contato e interseções com percepções de agentes escolares e institucionais que refletiam “o cruzamento de dinâmicas culturais globais e locais” (CARVALHO, 2009, p. 165), disseminando um discurso “científico”, enraizado nas ciências médicas e na psicologia, e “científico-pedagógico” que mediava o conhecimento científico para que fizesse sentido aos professores, legitimando sua prática pedagógica.

Estes discursos pedagógicos, se utilizarmos a ótica de Nóvoa (1998), colaboravam não apenas para o compartilhamento de conhecimentos específicos da esfera educacional, mas também para a definição e redefinição das identidades docentes, auxiliando a constituição do perfil adequado de professor para determinada época.

Neste sentido, para Carvalho (2009), o pesquisador passa a observar os discursos educativos, originados e postos a circular em escalas transnacionais, enquanto objetos híbridos “construídos a partir de regras de proveniência diversa e por agentes concretos, dotados de razão limitada” (p. 169).

Adotando-se esta visão, podemos inferir que os discursos científico-pedagógicos proferidos por Ana Rímoli se constituíram enquanto ferramentas cognitiva e conceitual também para os alunos dos Cursos de Especialização do IJRP, haja vista a sua utilização como referencial bibliográfico nas três primeiras edições do curso.

Ao consultarmos documentos na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, em Lisboa, nos deparamos com dissertações que consistiram em trabalho final do Curso de Especialização de Professores de deficientes auditivos no IJRP. A elaboração destas dissertações era uma exigência para a obtenção do título de especialista no ensino de surdos-mudos, em nível de segundo grau, sendo defendidas perante uma banca (um júri, nos termos de Portugal) de professores e especialistas da educação de surdos: “Terminado o estágio com boa informação, serão os alunos admitidos a Exames de Estado. Este constará de uma lição e da defesa de uma dissertação original” (TAVARES, 1952, p. 3).

Ao lermos as seis dissertações elaboradas por esses alunos, as únicas que estavam sob a guarda desta biblioteca e que correspondiam aos trabalhos finais dos alunos da terceira edição do curso de especialização (1961-1963), percebemos que seus conteúdos revelavam um alinhamento ao oralismo, uma ideologia educacional construída a partir de discursos oriundos de uma matriz clínico-pedagógica que corporizava uma “semântica da modernidade”, nos termos de Carvalho (2009). Seus conteúdos também nos revelaram que

tanto o Instituto português como o brasileiro tomaram como modelos de formação docente referências transnacionais para pensar e fazer a educação de surdos.

De um modo geral, estes trabalhos especificavam ações “pedagógicas” que visavam o treino auditivo, em que o professor, através de técnicas específicas, aproveitava os resíduos auditivos dos alunos para ensiná-los a distinguir os diferentes tipos de sons e localizá-los, sendo a utilização de próteses auditivas pelos mesmos considerada essencial para o sucesso deste tipo de atividade.

Estas dissertações também defendiam que o treino auditivo se aliava intrinsecamente à leitura da fala, sendo esta apreendida através da percepção visual e tátil. A emissão da fala, principal finalidade da prática pedagógica, era exercitada através de etapas que envolviam a discriminação auditiva, os exercícios rítmicos, respiratórios e articulatórios até chegar-se à instalação dos fonemas por ordem de dificuldade. Neste tipo de abordagem, a utilização de língua gestual era vista como contraproducente, sendo que o professor deveria, além de evitá-la, desestimular seu uso pelos alunos em sala de aula.

Também era enfatizada nestas obras a necessidade da constante colaboração entre o professor especialista e o médico, de forma que seus trabalhos se completassem, evidenciando a concepção clínico-pedagógica da educação de surdos. Daí os autores defenderem que o professor de deficientes auditivos deveria se apropriar de conhecimentos técnicos no campo da audiologia e da foniatria, a fim de adquirir competência nas ações de encaminhar e classificar os alunos de acordo com a natureza (etiologia) e grau da surdez, enturmando-os em classes homogêneas.

Outro ponto em comum dizia respeito à necessidade do professor ter conhecimentos básicos acerca da psicologia, aprendendo a aplicar testes que evidenciassem o nível mental dos alunos, de inteligência, comportamental, linguístico, de atenção e concentração, estabelecendo suas diferenças individuais com o intuito de utilizá-las para a adequação da tarefa docente que se fazia de forma quase individual, já que as turmas, comumente, não ultrapassavam seis ou sete discentes.

Estes discursos pedagógicos e procedimentos metodológicos eram os mesmos defendidos por Dória (1954), o que nos sugere a existência de uma rede global de comunicação e de compartilhamento de conhecimentos, na área da educação de surdos e na formação de seus docentes, envolvida nesta difusão cultural.

Corroboramos com nossa hipótese o fato de constatarmos que das seis dissertações, quatro indicaram nas referências bibliográficas o livro de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória:

“Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda (1954), o mesmo que era utilizado como material didático nos cursos do INSM/INES, o que para nós seria um indício de uma relação mais direta que se efetivou entre os Institutos brasileiro e português no plano das ideias e do intercâmbio bibliográfico.

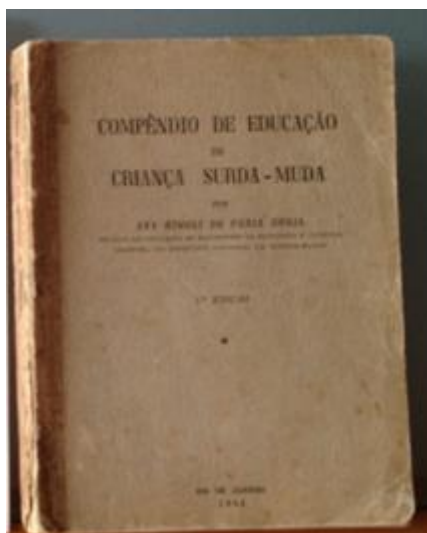


Figura 24: Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1954. Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

Os títulos das dissertações encontradas<sup>140</sup>, com seus respectivos autores e anos de defesa foram: “Aspectos da primeira educação da criança surda na família e na escola”, de autoria de Maria Margarida S. Esteves (1964); “A motivação na aquisição da leitura da fala pelo surdo-mudo”, de autoria de Maria Alice Nunes Lourenço (1964); “O movimento e a criança surda”, de autoria de Maria José Nóbrega (1964) e “A leitura da fala”, de autoria de Suzete Martins de Aça Castelo (1964).

Já a influência indireta entre os Institutos se fez sentir através do diálogo dessas dissertações com autores igualmente tomados como referências nos cursos de especialização do INES, como Brown Johnson, Edney Keaster, Curtis, Harry Amoss, Harriet Montagne, Mary New, Irene e Alex Ewing, Frances R. Asals e H. C. Ruthven, Davis Hallowell, entre outros autores norte-americanos e ingleses.

<sup>140</sup>Ainda que a Revista A Criança Surda tivesse divulgado todos os títulos das dissertações defendidas nos cursos de especialização, com seus respectivos autores e datas de apresentação, a íntegra desses trabalhos e as respectivas referências bibliográficas não foram publicadas. Encontramos somente as seis dissertações, mencionadas no corpo do texto, na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, em Lisboa. Contudo, somente uma dissertação havia sido catalogada: BRANCO, Suzete Martins de Aça Castelo. Dissertação final do Curso de Especialização de professores de surdos no Instituto Jacob Rodrigues Pereira [Texto policopiado] / Suzete Martins de Aça Castelo. – Lisboa: Casa Pia de Lisboa, [1964]. – 36 cm Educação Especial/ Deficiências Auditivas. Cota: CDC EE-DA 382.

Diante das análises destes vestígios, podemos afirmar que os dois Institutos organizaram seu ensino e cursos de formação de professores por intermédio, principalmente, da mobilização das experiências pedagógicas estrangeiras.

O INSM/INES e o IJRP ao incorporarem unidades geradoras de sentido que foram originadas em escalas transnacionais, acabaram por convergir em termos de conceptualização de surdos/surdez; nas práticas pedagógicas; na legislação educacional; na programação curricular dos cursos de formação/especialização e em seu plano organizacional e disciplinar.

Estes processos de homogeneização foram resultado da incorporação de elementos simbólicos presentes na institucionalização mundial de discursos pedagógicos e pedagógico-científicos aos quais as instituições escolares recorreram a fim de imprimirem legitimidade ao ensino ministrado e a escolha de seu modelo de formação docente.

Esta uniformidade no domínio da educação escolar (também da educação especial) se estabeleceu “através da imitação de modelos e características associadas a estados dominantes, prestigiados ou admirados pelo sucesso obtido no quadro mundial” (CARVALHO, 2009, p. 180).

Outra obra de Ana Rímoli que buscou referências no contexto internacional e que assumiu grande importância nos cursos de formação/especialização mantidos pelo INSM/INES, visto que contribuiu para difundir uma cultura profissional que ultrapassou os limites nacionais foi o “Manual de Educação da Criança Surda” (1957). Este livro foi encontrado no Acervo Histórico do INES e também na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, se constituindo também como uma fonte de consulta para os professores e cursistas do IJRP, dando a ver o intercâmbio de ideias entre estas instituições escolares e de formação.

Esta produção foi originada a partir de uma condensação de três obras anteriores: “Compêndio de Educação de Surdos” (1954); “Introdução à Didática da Fala” (1957) e “Ensino Oro-Audio-Visual, para os Deficientes da Audição” (1957).



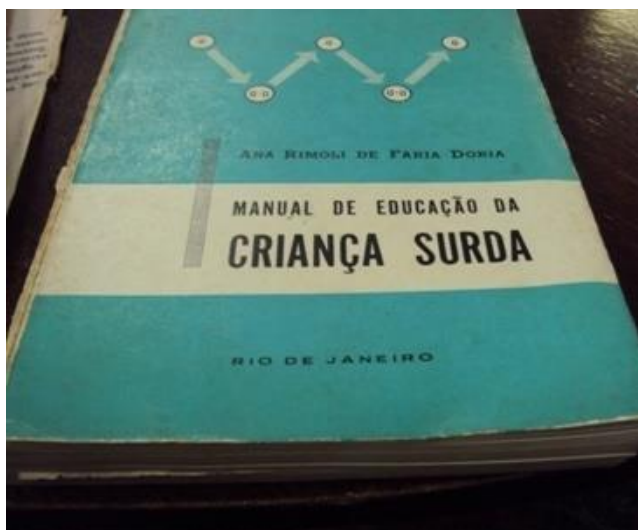


Figura 25: Manual de Educação da Criança Surda, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1957.  
Fontes: Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casa Piano, Lisboa.

Consiste em manual com orientações didáticas à prática pedagógica com alunos deficientes auditivos, através de métodos orais de ensino, “uma contribuição à causa de redenção à criança surda brasileira” (DÓRIA, 1957). Além de conter os conhecimentos reconhecidos para a época como basilares ao exercício docente, deixava entrever um sistema de crenças e valores que reafirmava a fundamentação de cunho oralista.

Ainda que incorporasse um discurso pedagógico que se originou em contexto transnacional, descontextualizados das condições institucionais e locais, refletia um esforço da autora em unificar (e simplificar) um arcabouço conceptual logrando, assim, a circulação de um discurso pedagógico mundial atrelado à “experiência da modernidade”.

As estratégias de racionalização e da produção de uma lógica de inovação utilizadas para a busca de soluções metódicas dos problemas que envolviam o ensino dos deficientes auditivos também estavam presentes na obra de Dória (1957). Percebemos isto diante do empenho da autora em realizar a planificação das ações pedagógicas, do controle das variáveis intervenientes e da busca pela eficácia das atividades escolares, respaldadas por campos do saber como a anatomia, psicologia, neurologia e biologia.

De um modo geral, os manuais, como o de Dória (1957), contribuíram para a relativa homogeneização nos modos pelos quais os saberes da profissão foram produzidos e postos a circular em uma escala tanto nacional como internacional. No entanto, temos o entendimento de que os referenciais externos que embasavam estas produções ao serem incorporados pelas instituições, passando pelo crivo dos docentes, poderiam ser reelaborados ou até mesmo rechaçados.

Na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano também encontramos exemplares de textos de autores ingleses e americanos que foram traduzidos por Ana Rímoli e que fizeram parte da bibliografia dos cursos brasileiros bem como dos cursos do IJRP, nas décadas de 1950 a 1960.

Estas produções partiam de centros de educação e de reabilitação de surdos como a Deaf Children's Society e Bureau International for Audiophonology, que os Institutos brasileiro e português mantinham estreita relação, sendo responsáveis por divulgar para os professores orientações quanto aos aspectos metodológicos que envolviam a educação de surdos, além de conselhos aos pais sobre a educação que deveria ser realizada em casa, como uma extensão das atividades escolares.



Figura 26: “A Linguagem Oral”, de autoria de Mary C. New (supervisora de Linguagem Oral e Treinamento Acústico na “Lexington School for the Deaf” de New York), obra traduzida por Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968; Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

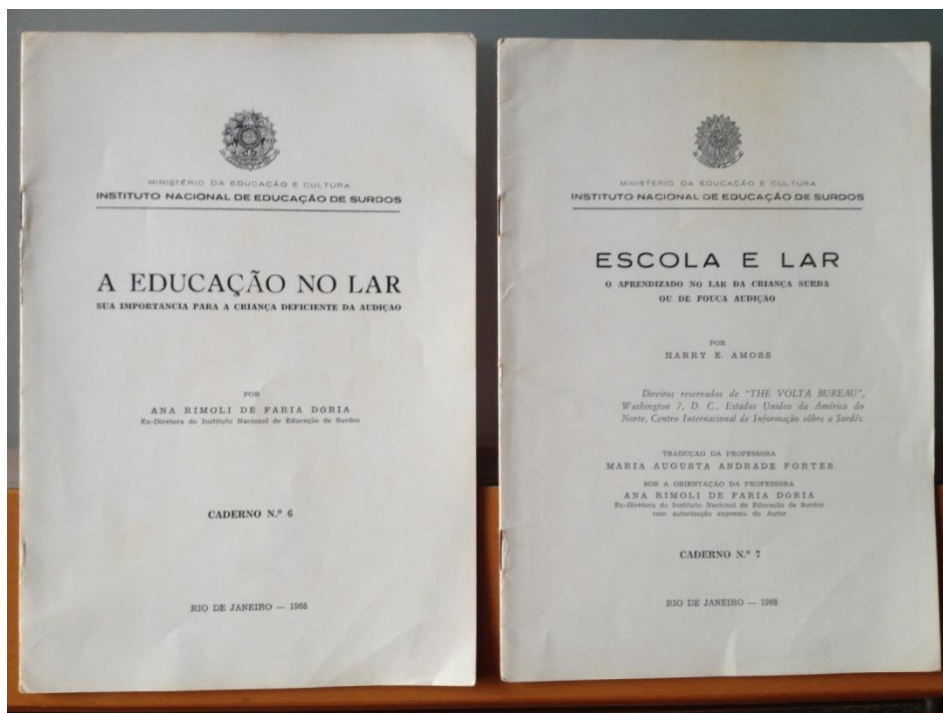


Figura 27: “A Educação no Lar, sua importância para a criança deficiente da audição”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1953, 1968;

Figura 28: “Escola e Lar, o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição”, de autoria de Harry E. Amoss, com traduções de Maria Augusta A. Fortes e Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968

Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

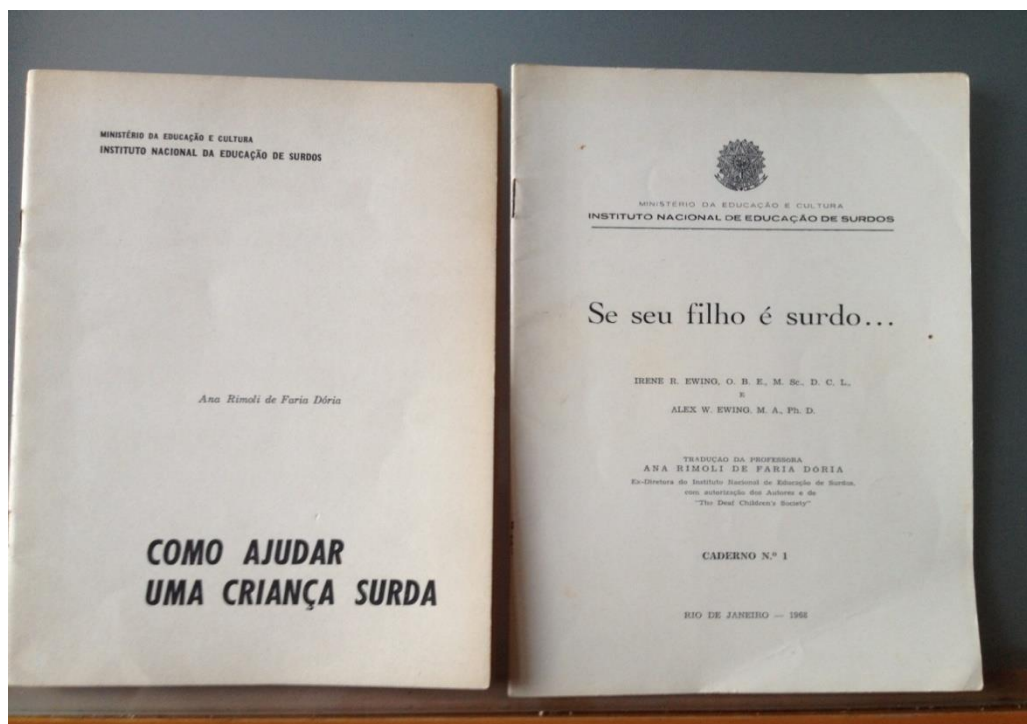


Figura 29: “Como ajudar uma criança surda”, de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, 1965, 1967;

Figura 30: “Se seu filho é surdo...”, de autoria de Irene R. Ewing e Alex W. Ewing (The Deaf Children’s Society), com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968.

Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

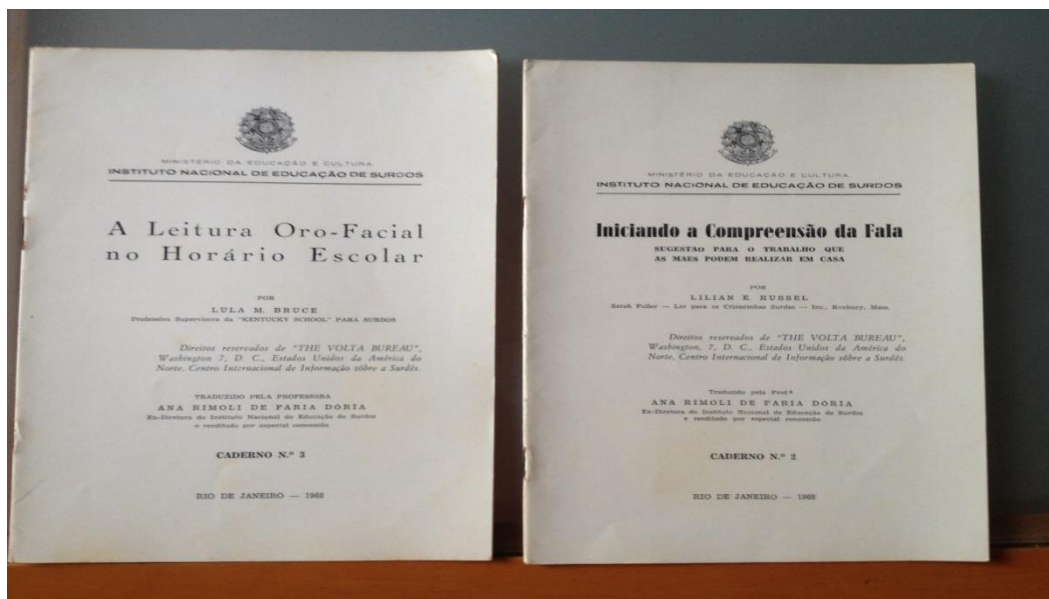


Figura 31: “A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar”, de autoria de Lula M. Bruce (Kentucky School), com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968;

Figura 32: “Iniciando a Compreensão da Fala”, de autoria de Lillian E. Russel (Sarah Fuller- Lar para criancinhas surdas, Mass., EUA), com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968.

Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

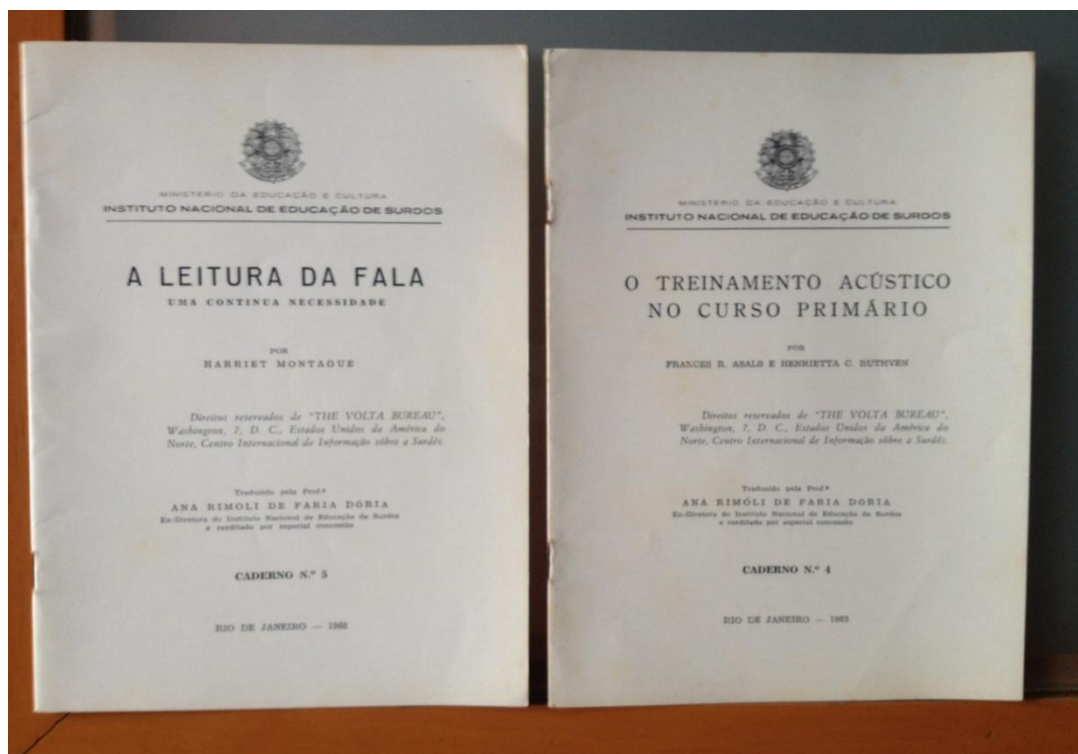


Figura 33: “A Leitura da Fala, uma contínua necessidade”, de autoria de Harriete Montague, com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968;

Figura 34 :“O Treinamento Acústico no Curso Primário”, de autoria de Frances R. Asals e Henrietta C. Ruthven, com tradução de Ana Rímoli de Faria Dória, 1952, 1968.

Fontes: Acervo Histórico do INES, Rio de Janeiro, e Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Lisboa.

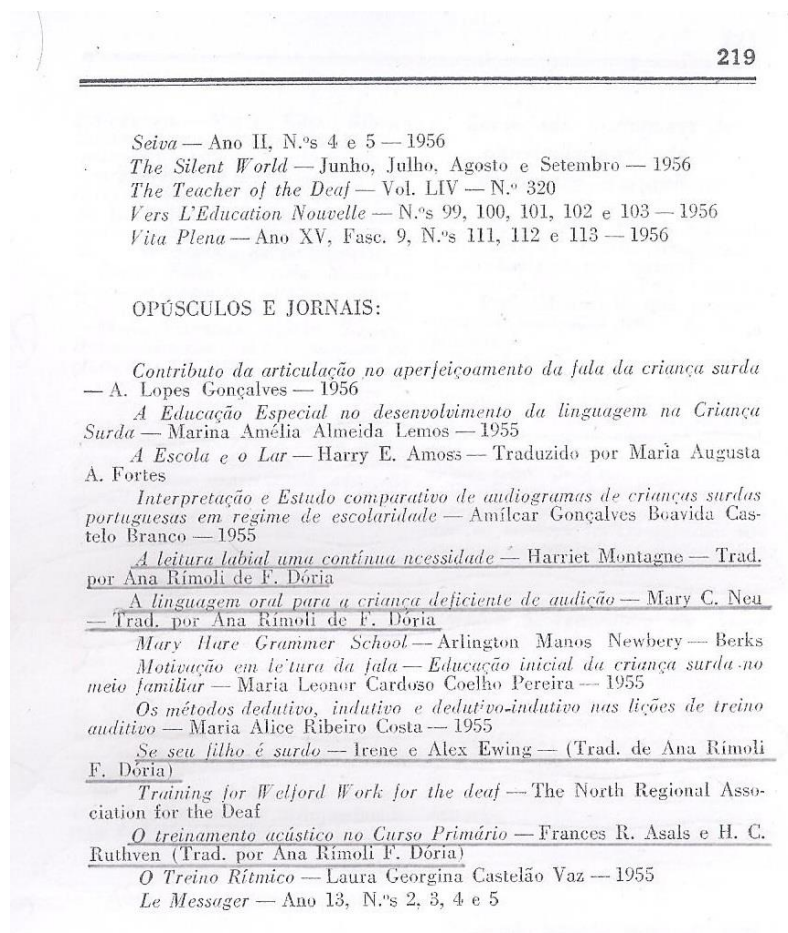


Figura 35: Opúsculos e jornais recebidos pela “Revista A Criança Surda”, incluindo quatro obras, de autores ingleses e americanos, que foram traduzidas por Ana Rímoli de Faria Dória: A leitura labial, uma contínua necessidade, de Harriet Montagne (1952); A linguagem oral para a criança deficiente de audição, de Mary C. New (1952); Se seu filho é surdo, de Irene e Alex Ewing (1952) e Treinamento acústico no Curso Primário, de Frances R. Asals e H.C. Ruthven (1952).  
 Fonte: Revista *A Criança Surda*, Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos (Ano II, n. 4, out. 1956, p. 219).

Afigura-se assinalar que as obras de Ana Rímoli se constituíram enquanto instrumentos de formação, veículos do discurso pedagógico e de mobilização de referenciais internacionais, orientando, pois, o ofício docente que se construía muito mais pela prática das ações pedagógicas dos professores do que pela apropriação das teorias pedagógicas.

As análises dos modelos de formação adotados pelo INSM/INES e pelo IJRP nos permitem afirmar que ambos os Institutos primaram por um discurso pedagógico (e também político) que enfatizou a necessidade de uma preparação profissional mais técnica do que acadêmica do futuro professor de deficientes auditivos com o ensino de técnicas e de metodologias pedagógicas. Neste sentido, as obras de autoria de Ana Rímoli e as traduções que realizou de livros de autores norte-americanos e ingleses, que pertenciam a renomadas instituições de ensino de surdos e de formação de professores que mantinham estreito vínculo

com os dois Institutos, foram de grande valia para consubstanciar o modelo de formação didático-pedagógico.

Além das experiências pedagógicas, os conhecimentos cognitivo-culturais e científicos também eram compartilhados por periódicos como *A Revista do Ensino ao Surdo*, que também era recebida pela Associação Portuguesa para o Progresso do Surdo-Mudo, figurando na Biblioteca do IJRP ao lado de revistas de instituições muito prestigiadas no circuito internacional de educação de surdos e de formação de professores, como apontado pela figura 36 logo abaixo.

Esta publicação da Associação de Professores de Surdos do INSM/INES foi resultado do fenômeno de internacionalização da educação (e da educação especial, igualmente) que primou pela difusão de conhecimentos educacionais e de modelos de formação. Desta forma, se constituía como uma fonte representativa do conhecimento educacional especializado, na medida em que atuava como veículo das produções dos atores institucionais que operavam a uma escala internacional. Estas produções eram revestidas da autoridade de um conhecimento do tipo científico-pedagógico que os especialistas da educação, os médicos, os psicólogos fabricavam e disseminavam, consolidando um *corpus* de saberes.

Assim, o conhecimento educacional era socialmente construído e ganhava materialidade através das publicações de periódicos que revelavam a

interação de diversos atores, que produzem, fazem a recepção, interpretam, difundem conhecimento, que convergem e divergem entre si, em arenas concretas. Donde a construção do conhecimento educacional depende, assim, de um substrato social (...) num certo tipo de intra-estrutura organizacional onde os periódicos são gerados (CARVALHO, 2009, p. 181).

- L'Educazione dei Sordomuti* — N.º 6 (Ano LXVI-série VII); N.ºs 1 e 2 (Ano LXVII-série VII)
- L'Éra Nuova dei Sordomuti* — Fasc. VI — Ano XII — Série II
- Exceptional Children* — N.ºs 1, 2 e 3 (vol. 22)
- Infância e Juventude* — N.ºs 3 e 4 — 1955
- The Journal of Speech and Hearing Disorders* — vol. 21 — N.º 1; Março, 1956
- The Journal of the Acoustical Society of America* — vol. 27 — N.º 6 e suplemento e N.º 4 — 1955
- Labor* — revista de ensino liceal — N.ºs 151, 152 e 153 — Ano XX-1955 N.ºs 154 e 155- Ano XX.1956
- Neue Blätter für Taubstummenbildung* — N.ºs 10/11 e 12 — 1955 N.ºs 1/2, 3/4 — 1956
- Olisipo* — Boletim do grupo «Amigos de Lisboa», Ano XIX — N.º 73 — 1956
- Il Piccolo Sordomuto* — N.º 6 — Ano XXI; N.º 1 — Ano XXII
- Pro infirmis* — N.º 6, 7, 8 e 9 — 1955/1956
- Revista de Ensino ao Surdo* — Ano II — N.ºs 4/5 — 1955
- Revue Internationale de l'Enfant* — vol. XIX — 1955 — N.º 4
- Seiva* — Ano 2.º — N.ºs 2 e 3
- The Teacher of the Deaf* — N.ºs 317, 318 — vol. LIII; N.º 319 — vol. LIV
- The Volta Review* — N.ºs 8, 9 e 10, vol. 57

#### OPÚSCULOS:

- The Deaf Children's Society* — Work and Objects (op.)
- Principles of Rehabilitation* — Luton & Dunstable Hospital Luton, Bedfordshire
- N. I. D.* — Booklet N.º 491 — Conversation with the Deaf
- N. I. D.* — Booklet N.º 492 — Homes for the Deaf

Figura 36: Relação das revistas recebidas pela "A Criança Surda". Revista da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, Ano II, n. 3, abr., 1956, p. 116.

A Revista de Ensino ao Surdo publicava artigos de professores do INSM e de autores estrangeiros que faziam considerações sobre o complexo problema da surdez em seus aspectos psicológico, neuro-psiquiátrico, audiológico, otorrino-laringológico e pedagógico,

reforçando a necessidade da colaboração estreita entre o médico (otologista), o psicólogo e o educador, temas de interesses para os professores do IJRP bem como para os alunos de seus cursos de especialização.

A Associação Portuguesa para o Progresso do Surdo-Mudo também recebeu os anais da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro<sup>141</sup> (CESB), iniciada em 1957, pelo MEC/INES. Além de intencionar o alargamento da rede de ensino a fim de que os surdos pudessem ser incluídos, outro objetivo da campanha foi o de fomentar o intercâmbio de ideias e de pessoas com outras instituições de ensino ao surdo.

No Congresso Mundial de Surdos-Mudos, realizado em 1959, na cidade de Madrid, em que representantes de Institutos do mundo todo, incluindo os do INES e IJRP, as bandeiras da CESB foram reforçadas, “sendo recomendados aos demais países do mundo que adotassem as mesmas normas propugnadas pela nossa vitoriosa campanha” (COIMBRA, 1959, p. 9).

Com Portugal, pelo que pudemos apreender pelo percurso de investigação, esta meta foi alcançada em termos de compartilhamento de ideias, através das publicações brasileiras que chegaram ao IJRP através da sua associação de professores. Estas publicações se apresentaram enquanto espaços de difusão de modelos de modernização pedagógica, de compartilhamento de experiências pedagógicas e de pesquisas na área da educação de surdos.

A circulação de livros, como os de autoria de Ana Rímoli e de suas traduções de obras americanas e inglesas são indícios de um fluxo de conhecimento que interconectou dois Institutos que percorreram trajetórias similares ao se apropriarem de um discurso-prática, em nível global, que serviu para a construção histórica de um determinado modelo de formação docente que inscreveu, ao longo das décadas de 1950 a 1980, principalmente, certas permanências estruturais na organização do ensino e do currículo dos cursos de formação/especialização do INSM/INES e do IJRP.

Na próxima seção faremos o movimento inverso, visto que procuraremos evidências históricas que indiquem que o IJRP intencionou ser uma referência na educação de surdos do INES, influenciando o seu ensino e modelo de formação docente.

### **5.2.3 IJRP: um modelo para o INES?**

O Instituto de Surdos-Mudos de Portugal e o Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil

---

<sup>141</sup>Ministério de Educação e Cultura. Anais da Campanha para a educação do surdo brasileiro.- (s.n.): Ministério da Educação e Cultura, 1957. – 35 p.; 30 cm Educação Especial/Ensino Especial/Surdos/Deficiências Auditivas COTA: CDC EE-DA 201. Fonte: Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, Portugal.



começaram a se relacionar diretamente desde a mais remota data. Aventamos esta *possibilidade* com base no que Pereira (1956) afirmou ao historiografar o Instituto português. Para esta professora e historiadora, Tomás dos Santos Vieira<sup>142</sup>, docente que trabalhou nesta instituição, entre os anos 1907 e 1912, foi “transferido para o Instituto do Brasil [Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro] para realizar a mesma atividade docente” (p. 92).

Deste modo, o professor Vieira poderia ter inaugurado o primeiro intercâmbio de pessoas entre os Institutos referidos, sendo plenamente factível que o ofício docente desenvolvido no Instituto de Surdos-Mudos de Lisboa tenha apresentado continuidade no Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, sob a forma de práticas pedagógicas centradas nos processos de reabilitação dos surdos, no ensino da língua oral como “passaporte” para a integração destes discentes à sociedade, e na escolarização, minimalista, fundamentada na concepção médico-terapêutico da corrente oralista.

Ao trabalhar com docentes portugueses, como os professores José da Cruz Filipe e Eugénio de Brito Vasconcelos, que tiveram suas formações realizadas na mais renomada instituição de formação de professores de deficientes auditivos do mundo, à época, o Instituto de Surdos-Mudos de Paris (PEREIRA, 1956), conjecturamos que o professor Vieira possa ter incorporado tais práticas pedagógicas através da socialização profissional com seus pares portugueses, compartilhando-as, mais tarde, com os professores do ISM, no Brasil.

Contudo, este intercâmbio só muitos anos depois foi retomado, já na década de 1950. E agora não mais em termos de pessoal, mas no plano das ideias, através das relações travadas entre as Associações de Professores dos dois Institutos, e de suas respectivas revistas especializadas, que acabaram por promover o compartilhamento de referências bibliográficas originadas em contexto internacional, tendo algumas obras da diretora do INSM/INES, Ana Rímoli de Faria Dória, figurado na bibliografia utilizada pelos alunos dos Cursos de Especialização do IJRP, como atrás aventamos.

Na seção das “Publicações recebidas” da Revista de Ensino ao Surdo, do INSM, foi divulgado o recebimento de material do IJRP “com detalhes e fotografias sobre a reorganização do ensino, inauguração de novas instalações escolares e criação de um curso de preparação de novos professores” (REVISTA DE ENSINO AO SURDO, 1954, p. 17). Assim, o compartilhamento dessas informações poderia ser considerado também um indício da

---

<sup>142</sup>Não encontramos no Acervo Histórico do INES a relação de todo o corpo docente que trabalhou no ISM no período referido, sob a gestão do Diretor Geral Custódio Ferreira Martins (1907-1930), o que poderia justificar a não localização do nome do professor Tomás dos Santos Vieira em seus quadros. Portanto, as informações aqui apontadas se referem unicamente às pesquisas realizadas pela professora Albertina de Jesus Lourenço Pereira, que dedicou mais de quarenta anos à docência e a historiografar a educação de surdos de Portugal.

relação que vinha sendo estabelecida entre os Institutos investigados.

Contudo, a percepção de um estreitamento de relações entre os Institutos foi corporizada a partir da efetivação de um intercâmbio luso-brasileiro, fruto do Acordo Cultural entre Portugal e Brasil, como foi anunciado na revista portuguesa:

## NOTÍCIAS E COMENTÁRIOS

*O Ministro das Obras Públicas e o Subsecretário de Estado da Assistência Social visitam o Instituto:*

Em 16 de Fevereiro visitaram o Instituto de Jacob Rodrigues Pereira S.<sup>as</sup> Ex.<sup>as</sup> o Ministro das Obras Públicas e o Subsecretário de Estado da Assistência Social, Eng.<sup>o</sup> Arantes de Oliveira e Dr. Melo e Castro.

Recebidos pelos Srs. Provedor da Casa Pia, Dr. Pedro de Campos Tavares e pelo Director do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, Antonino Gonçalves Amaral, percorreram todos os serviços do Instituto tendo apreciado o funcionamento das aulas e outras actividades, manifestando o maior interesse pelos métodos seguidos na educação das crianças surdas.

*Miss Helen Keller em Portugal:*

A célebre surda e cega americana, Helen Keller, visitou Lisboa em fins de Março.

Embora em viagem de recreio, Miss Helen Keller não deixou de receber quem a desejou ver e sentir a nobreza dos seus sentimentos.

Transcrevemos com grande satisfação o que S.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> gravou no Livro do nosso Instituto: «I am content visiting Portugal. Courage for deaf children».

*Intercâmbio Luso-Brasileiro:*

Estagiou entre nós, de 16 de Fevereiro a 30 de Abril, a Ex.<sup>ma</sup> Sr.<sup>a</sup> D. Sue Nogueira, ilustre professora de Instituto de Educação do Rio de Ja-

neiro e do Instituto Nacional de Surdos-Mudos da mesma cidade.

Tivemos ocasião de apreciar a gentileza de espirito e a elevada cultura e superior inteligência desta distinta professora que goza de merecido prestígio entre o professorado brasileiro. A sua simpatia conquistou a amizade dos professores que trabalham no Instituto de Jacob Rodrigues Pereira.

*Festas escolares:*

1. No Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, realizou-se em 22 de Dezembro do corrente ano lectivo uma festa escolar a que assistiram os Ex.<sup>mos</sup> Provedor da Casa Pia de Lisboa, Chefe dos Serviços de Ensino Especial de Crianças deficientes, Director do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, todo o corpo docente do Instituto, as crianças e suas famílias.

A festa que constou de recitativos alusivos à quadra do Natal, bailados regionais e danças rítmicas, terminou com algumas palavras do director do Instituto que salientou o esforço e a boa vontade dispensadas por todos quantos ali trabalham.

2. Também no dia 14 de Abril se realizou outra festa escolar, a que assistiram o Provedor e Adjunto da Casa Pia de Lisboa, Chefe dos Serviços de Ensino Especial de Crianças Deficientes, o director do Instituto de Jacob Rodrigues Pereira, professores, crianças e suas famílias.

A apresentação da festa que constou de recitativos, bailados regionais e rítmicos, foi feita por um aluno.

Figura 37: Notícia sobre um intercâmbio luso-brasileiro ocorrido em 1956. Fonte: A Criança Surda. Revista da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, Ano II, n. 3, 1956, p. 117.

A professora em questão, Sue Nogueira, desempenhava a função docente, à época, no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, não fazendo parte, porém, do quadro de professores do INSM, informação equivocadamente divulgada no periódico português. Somente no ano de 1957, um ano depois, a professora fora cedida ao Instituto brasileiro, permanecendo até o ano de 1961, no final da gestão de Ana Rímoli de Faria Dória.

Em entrevista concedida à pesquisadora, Sue Nogueira de Lima Verde<sup>143</sup> (2015) relatou que a concessão de bolsa de estudos de seis meses, de janeiro a junho de 1956, foi fruto de um acordo educacional luso-brasileiro, tendo seu estágio sido financiado pelo Instituto de Alta Cultura de Lisboa (IAC)<sup>144</sup>, do Ministério da Educação de Portugal, organismo responsável pela condução da política cultural, divulgação da língua e cultura portuguesas no estrangeiro e de investigação científica durante o Estado Novo.

Assim, o seu estágio foi feito de 16 de fevereiro a 30 de abril de 1956, no IJRP/CPL, com o objetivo de “estudar as técnicas circunscritas à filosofia da educação de crianças surdas, com aplicação prática da Fonética Experimental” e, de 1 de maio a 30 de junho de 1956, no Instituto de Fonética Experimental (IFE) do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, junto ao professor de Fonética (e também professor da mesma disciplina no Curso de Especialização de Professores de Surdos-Mudos do IJRP), Prof. Dr. Armando de Lacerda, “com o intuito de adquirir conhecimentos no ramo da Fonética Experimental, nos seus domínios teórico e prático” (LIMA VERDE, 2015).

---

<sup>143</sup>Sue Nogueira, que passou a se chamar depois de casada, Sue Nogueira de Lima Verde, nos concedeu entrevista no dia 14 de novembro de 2015 em sua residência, na Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1956 lecionava no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, ministrando as disciplinas Português e Literatura Brasileira. No Colégio Pedro II, começou a trabalhar em dezembro de 1958 até a data do pedido de afastamento, em 1967, quando ingressou na Procuradoria Geral da Justiça do Trabalho. Entre 1957 a 1961 ficou cedida ao INES exercendo função docente. Encontramos sua ficha funcional no CMEB/ISERJ, localizado na Rua Mariz e Barros, 273, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro, acervo histórico coordenado por Marluccia Neri Stefansen: Designações 1954/1957, p. 45, 110, verso e 120, 165, verso; Designações 1958, portarias 09/01/1958 a 27/10/1958, p. 55, verso. Contato: [cmeb@iserj.net](mailto:cmeb@iserj.net). No INES, contudo, não encontramos sua ficha funcional.

<sup>144</sup>O IAC foi criado pelo Decreto-Lei n. 38680, de 17 de março de 1952, tendo vigorado até 1976 sob os auspícios do Ministério da Educação Nacional de Portugal.



Figura 38: Foto da professora Sue Nogueira em frente ao IJRP, fevereiro de 1956. Fonte: Acervo fotográfico particular de Sue Nogueira Lima Verde. Figura 39: Foto da professora Sue Nogueira com docentes do IJRP, fevereiro de 1956. Fonte: Acervo fotográfico particular de Sue Nogueira Lima Verde.

Sobre o estágio que realizou no IJRP, o que mais lhe chamou atenção, primeiramente, foi o esforço que o diretor Antonino Gonçalves Amaral realizou tentando equiparar o Instituto português ao “primeiro do mundo em termos de formação de professores, que ficava na Inglaterra” (LIMA VERDE, 2015).

O diferencial da Inglaterra, como lhe explicou Antonino Amaral, consistia no atendimento precoce oferecido aos discentes surdos, visto que estes, desde os três anos de idade, já faziam uso de próteses auditivas, distribuídas pelo governo, sendo atendidos em serviços clínicos e pedagógicos especializados espalhados pelo país. Ao que parece para Lima Verde (2015), o diretor desejava a mesma presença forte do Estado em Portugal, no sentido de oferecer os atendimentos necessários aos deficientes, sendo imperioso o IJRP “imitar” o seu congêneres também em seu modelo de ensino e de formação de professores.

Ainda segundo a professora, os docentes do IJRP, todos formados no Curso de Especialização da instituição, realizavam com muita “eficiência” as tarefas pedagógicas como o treinamento auditivo, leitura da fala e a instalação de fonemas, além de saberem operar equipamentos como o audiômetro, atividades centrais da prática docente, de acordo com a concepção clínico-pedagógica da surdez adotada pela instituição.

De acordo com as nossas investigações, o modelo organizativo e pedagógico dos

Cursos de Formação/Especialização do INSM/INES, neste arco temporal, convergia com o do IJRP, visto que também era constituído por elementos teóricos, curriculares e práticos ideologicamente construídos a partir da filosofia oralista, em que o ofício docente era constituído, principalmente, pela instrumentalização do trabalho do professor.

Assim, além de observar a atuação dos professores que aplicavam o método oral puro (que ainda vigorava antes da adoção do método verbotonal), “tendo-se a filosofia oralista como fundamentação”, Lima Verde (2015) também teve a oportunidade de experienciar com os alunos as etapas da fonética experimental, além de fazer atendimentos no campo da audiometria. A execução destas tarefas pareceu ter sido exitosa, de acordo com o relatório final de estágio assinado pelo diretor do IJRP, Antonino Gonçalves Amaral, que foi enviado ao Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, e aos cuidados do Instituto de Alta Cultura:

CASA PIA DE LISBOA						
Secção de <u>I. J. R. PEREIRA</u>						
Sua referência:	Secção:	Divisão:	Referência:	Processo:	Ofício n.º	Data:
	Biv <sup>o</sup> .1		9	106		3-Maio-1956
<p>Exm<sup>a</sup>. Senhora D. Sue Nogueira Rua Castro Matosa, 4</p> <p>Exm<sup>a</sup>. Senhora, <span style="float: right;"><u>G D I M B R A</u></span></p> <p>Tenho a honra de enviar a V. Ex<sup>a</sup>. a cópia da informação que enviámos ao Exm<sup>o</sup>. Provedor da Casa Pia de Lisboa referente ao estágio que V. Ex<sup>a</sup>. fez no Instituto de Jacob Rodrigues Pereira.</p> <p>A informação mereceu o despacho seguinte do Exm<sup>o</sup>. Provedor: "Comunique-se ao Instituto de Alta Cultura. 2-5-56. P.C.Tavares".</p> <p>Informo V. Ex<sup>a</sup>. que o despacho foi imediatamente cumprido.</p> <p>Apresento a V. Ex<sup>a</sup>. os meus cumprimentos</p> <p style="text-align: center;">O DIRECTOR</p> <p style="text-align: center;"><i>Antonino Gonçalves Amaral</i></p> <p style="text-align: center;">Antonino Gonçalves Amaral</p>						
<p>Cont.</p> <p>Mod. S. G. 1-A — 10.000 ex. — 1954 — Of. Esc. de Tip. da C. P. L.</p>						

Figura 40: Correspondência enviada à professora Sue Nogueira pelo diretor do IJRP, Antonino Gonçalves Amaral, para acompanhamento de sua avaliação do estágio realizado no Instituto português, em 1956. Fonte: Arquivo pessoal de Sue Nogueira Lima Verde.

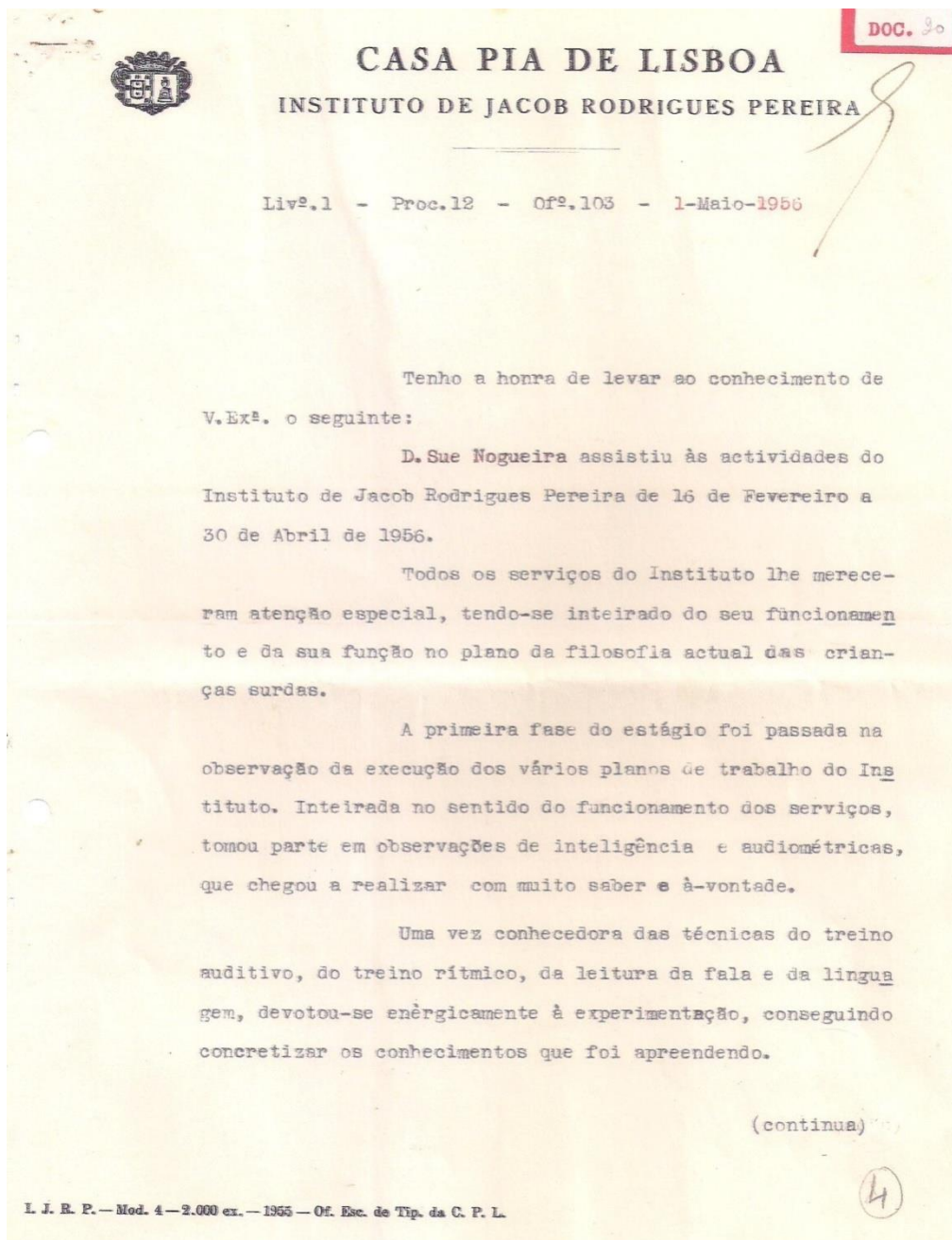


Figura 41: Primeira página do Relatório final do estágio realizado por Sue Nogueira em 1956, no IJRP, despachado para o Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, e para o Instituto de Alta Cultura. Fonte: Arquivo pessoal de Sue Nogueira Lima Verde.

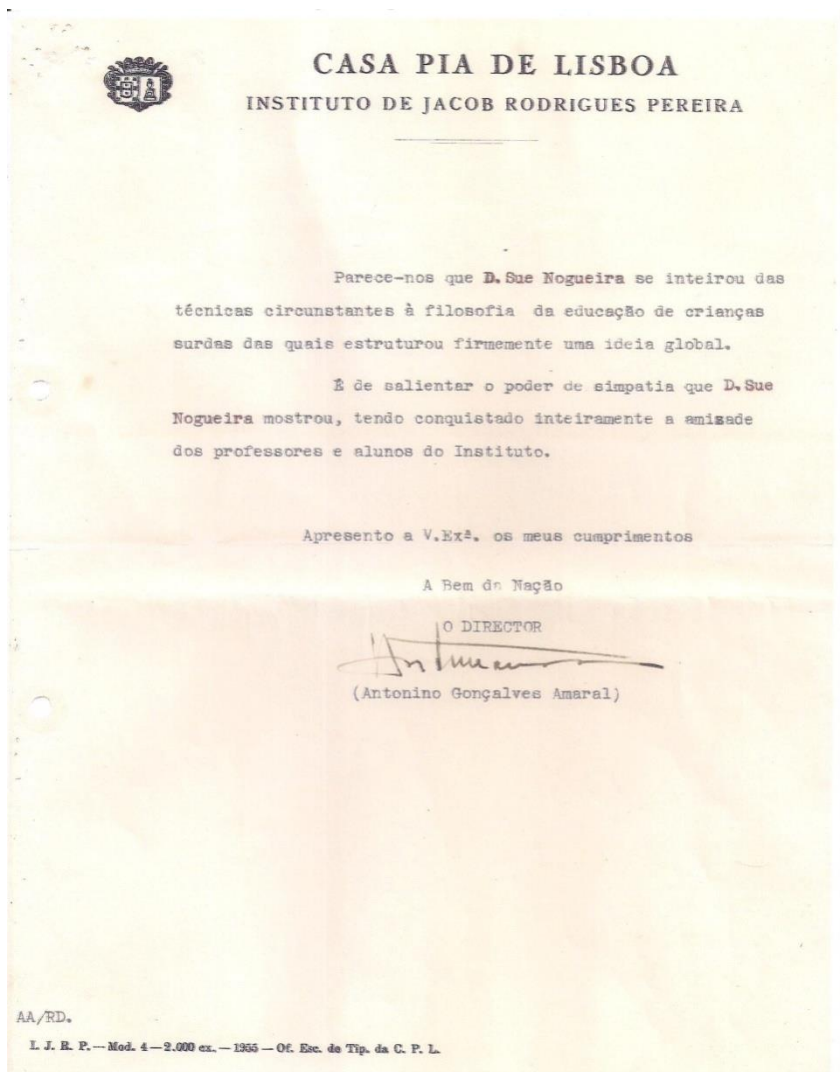


Figura 42: Segunda (e última) página do Relatório final do estágio realizado por Sue Nogueira em 1956, no IJRP, despachado para o Provedor da CPL, Pedro de Campos Tavares, e para o Instituto de Alta Cultura. Fonte: Arquivo pessoal de Sue Nogueira Lima Verde.

Terminado o estágio no IJRP, Sue Nogueira realizou um curso ministrado pelo professor Armando de Lacerda, professor de Fonética do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, fundador do Laboratório de Fonética Experimental, local onde realizou estágio.

Com esta “autoridade no ramo da Fonética”, que também era professor desta disciplina nos Cursos de Especialização do IJRP (em todas as suas edições), adquiriu conhecimentos sobre “as bases da Fonética aplicada à Educação especializada em seus aspectos teóricos e práticos” (LIMA VERDE, 2015). Devido ao seu “excelente desempenho”, acabou sendo convidada para ser assistente de pesquisa deste professor, que também era o

diretor do Instituto de Fonética Experimental, se relacionando diretamente com outro bolsista do Instituto de Alta Cultura, o inglês J.M. Parker, se dedicando ambos às investigações científicas coordenadas pelo diretor do Laboratório, produzindo artigo científico sobre a pesquisa realizada, ampliando, assim, as redes de relações entre Brasil e Portugal, através de protocolos e acordos de cooperação.

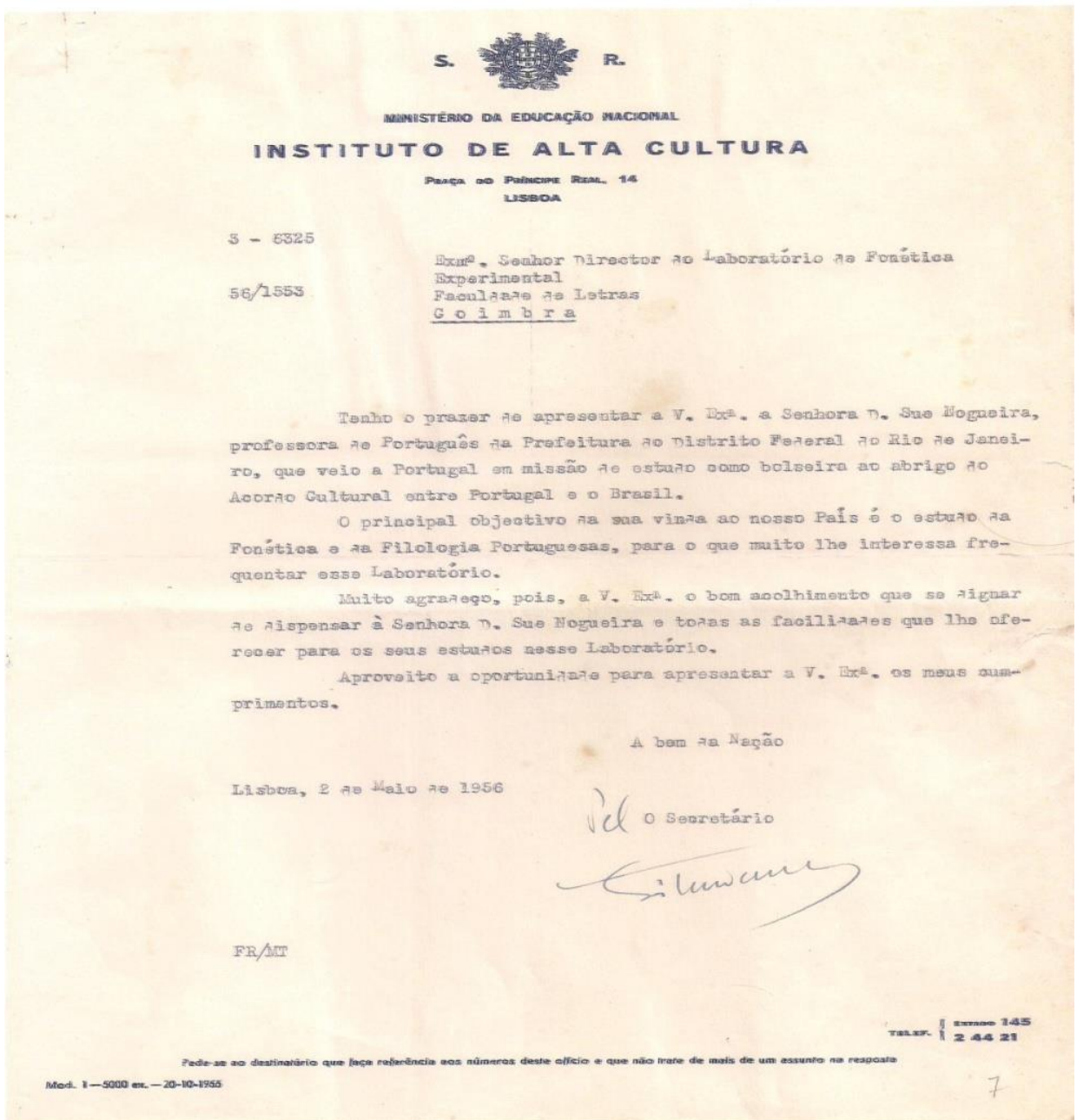


Figura 43: Carta de apresentação de Sue Nogueira, da parte do Instituto de Alta Cultura, pertencente ao Ministério da Educação Nacional de Portugal, endereçada ao Diretor do Laboratório de Fonética Experimental do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, Armando de Lacerda, com vistas à realização de estágio.



Fonte: Arquivo pessoal de Sue Nogueira Lima Verde.

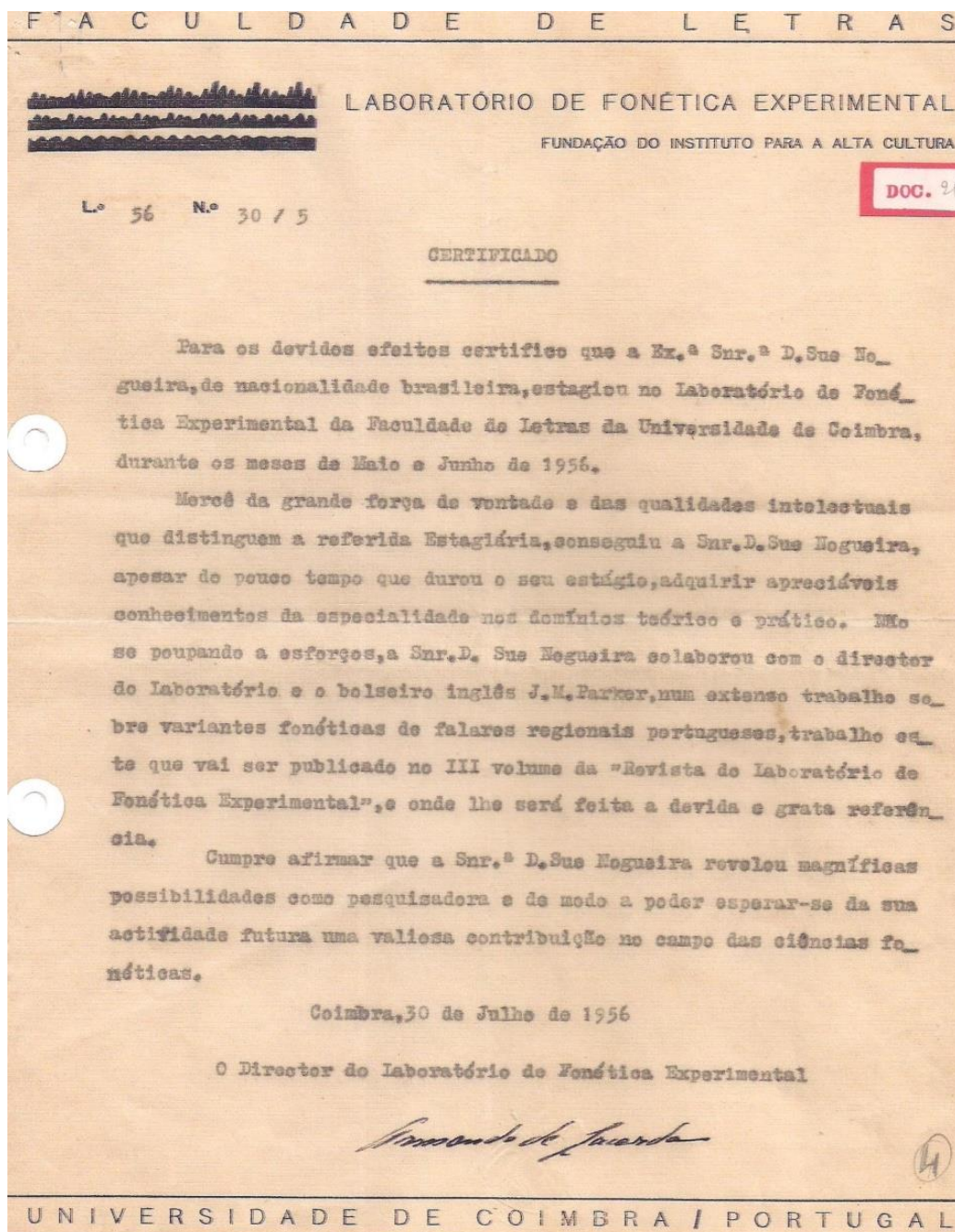


Figura 44: Certificado de conclusão de estágio da professora Sue Nogueira realizado no Laboratório de Fonética Experimental do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra. Fonte: Arquivo pessoal de Sue Nogueira Lima Verde.

Findos os estágios, a expectativa era de que a professora Sue Nogueira, quando retornasse ao Brasil, compartilhasse os conhecimentos que adquiriu no IJRP, quanto à aplicação do método oral puro, com a realização das etapas do treinamento auditivo, treinamento rítmico, da leitura da fala e da linguagem, no âmbito da filosofia oralista.

Igualmente, compartilharia os conhecimentos que adquiriu no curso ministrado pelo professor Armando de Lacerda no IFE/UL e com a sua participação no desenvolvimento da pesquisa na área da Fonética aplicada à educação especializada.

Aproveitando sua expertise, Sue Nogueira intencionava fundar um Laboratório de Fonética Experimental no INES, a fim de atender aos alunos e ministrar formação para os professores, que também se estenderia aos alunos dos cursos de especialização, fazendo circular um conhecimento que provinha de um contexto internacional, alcançando, portanto, um dos objetivos do Instituto de Alta Cultura português e do Ministério da Educação do Brasil.

A ideia de criação do IFE, no entanto, não era original, “visto que o Prof. Nelson Rossi foi o primeiro brasileiro a investir nesta seara, por estímulo do Prof. Celso Ferreira da Cunha, catedrático em Filologia do Colégio Pedro II, que na Bahia conseguiu interceder, pioneiramente, neste empreendimento educacional” (LIMA VERDE, 2015). Desta forma, Sue Nogueira desejava seguir os mesmos passos do professor Rossi que, tendo realizado o mesmo estágio que ela, quando de sua volta ao Brasil conseguiu fundar um Instituto de Fonética Experimental em uma escola especializada no atendimento de crianças deficientes auditivas, em Salvador, Bahia, com o apoio do MEC.

Nos termos da presente pesquisa, cabe ressaltar que havia fortes indícios que colaboram com nossa percepção de que o IJRP e o Instituto de Fonética do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, desenvolveram algum tipo de relação institucional com o INES, não só por conta do Acordo Cultural entre Portugal e o Brasil, mas por estreitamentos que já vinham sendo tecidos com os intercâmbios de ideias e bibliográficos entre os Institutos:

**Antonino Amaral e Armando de Lacerda me dirigiram ao INES quando voltei ao Brasil** [grifo nosso]. A expectativa era de que eu conseguisse, a exemplo de Salvador/Bahia, implantar o Laboratório de Fonética a serviço do ensino às crianças surdas, nos moldes do Laboratório de Fonética Experimental do Departamento de Letras, da Universidade de Coimbra (LIMA VERDE, 2015).

Motivada para alcançar essas metas, Sue Nogueira, em 1957, lotada como docente no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (e, em 1958, como docente do Colégio Pedro II), conseguiu, através de suas redes de relações, trabalhar no INES em regime de cessão. Nesta ocasião, segundo ela, teve oportunidade de compartilhar com os professores da instituição a literatura que trouxera de Portugal, como livros didáticos para o ensino de surdos, similares aos adotados nas instituições de ensino de surdos da Inglaterra, que os

professores do IJRP utilizavam com os discentes surdos portugueses, além de livros que orientavam a prática pedagógica de acordo com a escola inglesa de formação docente.

Na percepção de Lima Verde (2015), os professores do INES eram muito receptivos quando ela repassava as experiências vivenciadas no IJRP, principalmente os conhecimentos a respeito da fonética experimental. Percebia também que estes docentes, ainda que compensassem suas fragilidades teórico-práticas com a vocação genuína para o magistério especial, “estavam a anos-luz aquém do ensino ministrado pelo IJRP” (LIMA VERDE, 2015) por não serem estimulados a participar de investigações científicas, que eram essenciais para a evolução do ensino de surdos:

Eu fiz permanente contato com os amigos professores deixados no Instituto Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa e no Laboratório de Fonética Experimental e sei o quanto pesquisavam, o quanto frequentavam congressos internacionais. Eu mesma estive em Wisladen, Alemanha, num Encontro, em 1959, acompanhando as conquistas que não foram testemunhadas por nenhum outro brasileiro, nenhum professor do INES, exceto eu, uma professora cedida ao Instituto (LIMA VERDE, 2015).

Para Sue Nogueira, a criação do Instituto de Fonética Experimental no INES seria uma forma de envolver os professores e alunos dos cursos de especialização em pesquisas científicas, equiparando-os aos do IJRP. Assim, durante “longa temporada”, se esforçou para vencer barreiras burocráticas junto ao MEC para concessão dos aparelhos que se faziam necessários para o Laboratório de Fonética Experimental (LIMA VERDE, 2015). E apesar de “militar” durante cinco anos na instituição brasileira não conseguiu alcançar suas metas, como explicou abaixo:

Depois de cinco anos no INES, na tentativa de aplicar o aprendizado de Portugal, do IJRP, só ultrapassado pelo seu congênere, na Inglaterra, eu cansei de querer vencer a morosidade da vaidosa diretora geral Ana Rímoli de Faria Dória, que não se entusiasmava pela implantação de algo novo que não partia de sua iniciativa. Perdi a batalha quando eu já dispunha de local num pavilhão anexo, material didático fornecido pelo MEC, e aulas para as turmas de professores e alunos do curso de especialização que se mostravam muito interessados (LIMA VERDE, 2015).

Sue Nogueira atribui o seu “fracasso” em fundar tal Instituto no INES à falta de interesse de Ana Rímoli, “que era rotineira e de visão limitada” e que só se interessava em desenvolver projetos que partissem de sua iniciativa, sendo “os entraves mal disfarçados da Direção notórios, o que não acontecera em Salvador que tinha tido êxito absoluto” (LIMA VERDE, 2015).

Ainda que tendamos a concordar com a professora, que atribuía a não concretização

de seu intento à personalidade “egocêntrica e vaidosa” de Ana Rímoli, qualidades que fazem eco às impressões que os próprios professores do INSM/INES nutriam a respeito da diretora, a trajetória de investigação nos apontou que a escola de surdos que Ana Rímoli escolheu para seguir, em termos de ensino e formação de professores, foi a norte-americana, mais do que a inglesa, que era o modelo adotado pelo IJRP, à época.

E mesmo que o Laboratório de Fonética Experimental não tivesse sido criado (sendo fundado muitos anos depois, em 1985), Ana Rímoli instituiu, em 1957, uma unidade similar e com um raio de ação muito mais abrangente, que foi o Centro de Logopedia, “o primeiro a funcionar em instituição pública no Brasil” (ROCHA, 2008, p. 95) e que atendia não só alunos do INES como alunos surdos e ouvintes de outros municípios e estados brasileiros. Neste centro, os deficientes auditivos recebiam tratamento fonoaudiológico (termo atual para qualificar este trabalho) a fim de que desenvolvessem a língua oral, o que se caracterizava como um grande auxílio ao trabalho docente, sendo também “trabalhadas diferentes dificuldades referentes aos distúrbios da linguagem e da fala como, por exemplo, dislalia, disфонia, disgrafia e dislexia” (*Idem, Ibidem*). Assim, Ana Rímoli priorizou o atendimento as massas à pesquisa científica, divergindo do encaminhamento do IJRP.

Ainda que o intento da professora Sue Nogueira não tivesse sido exitoso, por não ter angariado a adesão da diretora do INES, por questões políticas, de poder ou mesmo devido à personalidade forte de Ana Rímoli, houve um esforço para que o Instituto brasileiro seguisse o modelo do IJRP que, por sua vez, se espelhava no ensino e formação de professores da escola inglesa.

Como conclusão parcial do capítulo, podemos apontar que os cursos investigados sofreram influência em suas organizações de uma realidade global que expressou a forma como os agentes escolares se relacionaram, em que suas ideias ultrapassaram os limites nacionais. Também encontramos vestígios na história que ligaram diretamente o INES ao IJRP, e vice-versa, na difusão cultural do conhecimento no campo da educação especial, especificamente na área da educação de surdos, e na adoção do modelo de formação docente em que predominou o didático-pedagógico, mesclado ao cultural-cognitivo, em menor proporção.

## PROVISÓRIO CONCLUSIVO

Como parte final do relatório de pesquisa, convencionalizou-se que o autor se debruce na retomada do objetivo da pesquisa, dimensione o alcance das respostas às questões de estudo propostas, procedendo à sumarização das conclusões parciais de cada capítulo apresentado, reafirme mais uma vez a hipótese do trabalho, relate as implicações das escolhas teórico-metodológicas para a investigação do campo empírico, reapresente os sujeitos da pesquisa, as fontes consultadas e os acervos percorridos, explicita os limites, possibilidades e contribuições da tese e, finalmente, faça sugestões para futuras pesquisas, suscitadas a partir da investigação realizada.

Não fugiremos, pois, a esse traçado comunicativo, no entanto, não nos agrada ficarmos engessadas à roteirização e reféns de uma impessoalidade que no transcurso da tese não foi adotada. Optamos, assim, por escrever essa parte final de uma forma menos mecânica, não negligenciando, contudo, o rigor, a clareza e a perspectiva crítica.

Abandonando também uma *pretensa* imparcialidade em relação ao artefato cultural produzido, podemos, sem constrangimento, compartilhar com o leitor o sentimento, misto de plenitude e vazio, que nos acompanha no derradeiro momento de “colocar o ponto final” (preferimos muito mais uma vírgula...) no trabalho que nos ocupou por três anos e seis meses, em que estabelecemos uma relação intensa com o objeto e os sujeitos de pesquisa, visto a imersão da própria pesquisadora no contexto a ser investigado.

Mas evocar sentimentos e percepções dos sujeitos implicados na pesquisa, incluindo-se aí os dos próprios investigadores, “enredados nos processos histórico-sociais e nas relações de poder em que estão inseridos nossos pesquisados” (LOPES & FREITAS, 2016, p. 383), é o que se espera, afinal, de uma pesquisa qualitativa, que põe em causa o referencial positivista de outrora e se interessa, essencialmente, pelo esquadrinhamento da experiência humana, seja na forma das manifestações citadas no início do parágrafo como também pelas vivências, crenças, comportamentos, significados, aspirações, motivações e valores dos sujeitos partícipes da investigação.

Além disso, o próprio termo, *provisório conclusivo*, traz um significado diferente do evocado por títulos como “Conclusão” e “Considerações finais”, visto que enseja nossa visão de que o conhecimento é transitório e não contém uma verdade fechada em si mesma irrefutável pela perenidade.

Foi com esse entendimento prévio e o de que a verdade não é absoluta e sim perspectivada, que nos debruçamos na problemática da pesquisa: Como se constituíram sócio-

historicamente o Curso Normal (1951-1957) e os Cursos de Especialização de professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1985), oferecidos pelo INSM/INES, no Brasil, e os cursos de especialização congêneres, em Portugal, notadamente, o IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e o IAACF (1976-1986) e, tendo ocorrido, como se deu a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre essas instituições escolares?

O viés teórico que adotamos para a análise do campo empírico foi centralizado a partir de duas categorias, *programa institucional* e *educação comparada*, nos sentidos atribuídos, respectivamente, por Dubet (2006) e Nóvoa (1995, 1998). Desde a entrada ao campo empírico esta abordagem teórica já guiava nossos passos e direcionava nosso olhar. Com o tempo, o foco do trabalho foi sendo reajustado face às novas demandas da pesquisa.

Nos municiamos com fontes arquivísticas escritas diversas, como relatórios, discursos institucionais, ordens de serviço, artigos de revistas de associações de professores, anais de Campanha, livros que serviram de material didático para os alunos normalistas e cursistas, fichas funcionais, textos legislativos, reportagens de jornais, entre outros documentos, encontrados no Acervo Histórico do INES, no Rio de Janeiro, e no Arquivo Corrente da instituição, sob os auspícios do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT) e da Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP), na hemeroteca digital da Fundação Biblioteca Nacional e no CMEB/ISERJ. Em Lisboa, as fontes foram encontradas no Centro de Documentação, Biblioteca e Acervo Histórico do Centro Cultural da Casapiano, na Biblioteca Nacional de Portugal e no arquivo do ISELx, que tem sob a sua guarda o espólio documental do IAACF.

As fontes orais foram compostas por doze entrevistas realizadas com ex-normalistas/ex-cursistas que desempenharam/desempenham o ofício docente na instituição em que se formaram, como o INSM/INES, IJRP e IAACF. A escolha de seus nomes seguiu um critério, pois procuramos selecionar professores que gozaram/gozam de prestígio institucional e entre seus pares profissionais, (re)conhecidos pela qualidade do trabalho executado e também, em alguns casos, pelo envolvimento em pesquisas na área da educação de surdos, todos formados e informados na vertente oralista.

A fim de nos aproximarmos das respostas à pergunta da pesquisa, dividimos o trabalho em cinco capítulos, onde cada um deles se dedicou a perseguir um objetivo.

No capítulo introdutório, procuramos compreender como se deu a criação/idealização dos primeiros cursos de formação de professores de surdos, no Brasil e em Portugal, no final do

século XIX e início do século XX, e quais foram os modelos conceituais de formação docente defendidos.

Compreendemos pelo transcurso da pesquisa que, nesse arco temporal, foram gestados os pilares teóricos que legitimaram as práticas pedagógicas dos professores de deficientes auditivos, no Brasil e em Portugal, e estes se revelaram determinantes para a edificação de um sistema de crenças, valores e princípios que estiveram presentes nos esquemas cognitivos e morais dos professores formados nas instituições referidas até 1980, pelo menos.

Pela análise das fontes, à luz da teoria escolhida, chegamos à conclusão que o INSM/INES e a Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa/IJRP, do final do século XIX até o início do século XX, se espelharam, em comum, nos referenciais franceses para a constituição de seus modelos de formação, predominantemente corporativo (ESTRELA, 2002) e didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Seus professores e diretores se esforçaram na apropriação dos elementos que eram determinantes para a organização de um ensino de excelência para os deficientes auditivos, na vertente oralista, sendo o discurso e a experiência do *outro* primordiais para a formação de seus professores e posterior exercício profissional.

A visão clínico-pedagógica foi adotada, sendo os *surdos-mudos* percebidos e tratados como *deficientes*, *excepcionais*, *anormais* e *enfermos* pelas instituições escolares. A integração destes discentes à sociedade se daria através da aprendizagem da fala, principal atividade a ser realizada pelo professor especialista, daí a formação oferecida instrumentalizar o futuro professor para desempenhar esta tarefa.

No segundo capítulo, procurou-se entender sob que condições sócio-históricas foi planejado, organizado e instituído o Curso Normal do INSM (1951-1957) e que concepções de educação e modelo de formação docente adotou.

A constituição de um curso normal para formar professores especialistas no ensino dos *surdos-mudos* foi uma experiência inédita no Brasil, e revelou ser um projeto de proporção nacional contendo um modelo integrador que visava formar quadros de docentes não só para o INSM como para escolas de outras regiões do país.

Foi conduzido por Ana Rímoli de Faria Dória, técnica do MEC/INEP, nomeada diretora geral do Instituto (1951-1961), sendo também diretora do Curso Normal e dos Cursos de Especialização, que inseriu o INES nos debates travados no cenário mundial de educação de surdos, tendo na Inglaterra e, principalmente, nos Estados Unidos os referenciais para a constituição da programação curricular e escolha dos modelos de formação docente.

O perfil ideal do professor de deficientes auditivos apresentou uma continuidade em relação ao que já vinha sendo desenhado desde o final do século XIX, diferenciando-se tão somente do professor da década de 1950 pela apropriação das novas tecnologias da época e da modernização dos métodos de ensino, calcados, contudo, na mesma conceptualização oralista.

A visão clínico-psico-pedagógica que vinha sendo adotada pela educação especial, que concebia o surdo como um *deficiente*, um *enfermo*, um *anormal*, por meio das interações e socializações dos agentes escolares foi perpetuada, consubstanciando um sistema de crenças que foi sendo incorporado também pelos alunos normalistas através da programação curricular do curso.

Como resultado deste estudo, podemos assinalar que a formação específica, de base mais clínica do que pedagógica, predominou nesse curso normal, sendo os conhecimentos dos processos psicológicos, da psicometria e do desenvolvimento da linguagem oral partes constitutivas da formação oferecida pelo Curso Normal do INSM.

A prática, o *savoir-faire*, do futuro professor de surdos foi priorizada, tendo a programação curricular enfatizado as disciplinas pedagógicas, mais do que as disciplinas de cultura geral e ciências da educação. Desta forma, avaliamos que o curso assumiu o modelo didático-pedagógico por ser a dimensão prático-instrumental mais substancial do que a acadêmica no currículo do curso.

O modelo corporativo foi adotado, visto que a aprendizagem dos normalistas com os pares mais experientes, através da prática do estágio, foi um elemento essencial para o domínio do fazer pedagógico, que era centralizado no ensino da língua oral para os deficientes auditivos a fim de que pudessem ser inseridos na sociedade.

O terceiro capítulo foi dedicado a compreender se houve uma continuidade da matriz conceitual e curricular do Curso Normal nos Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos (1957-1972/1981-1984) subsequentes e, em caso afirmativo, de que forma a incorporação foi alcançada.

Chegamos à conclusão, pela análise dos vestígios arquivísticos escritos e depoimentos orais, que os saberes e o sistema de crenças em relação à educação de surdos apresentaram continuidade na programação curricular dos cursos de especialização, tendo na concepção oralista a sua fundamentação teórica, comprovando a tese de que o programa institucional do INES não havia sido abalado com a passagem do tempo, pelo contrário, era consubstanciado pela socialização dos agentes escolares.



Os cursos de especialização foram realizados em dois momentos históricos diferentes, um marcado pela ditadura civil-militar e o outro pela aproximação do processo de redemocratização do país. Mesmo em meio a tantas mudanças no cenário brasileiro, no segundo período do curso, este não apresentou diferenças significativas em relação ao primeiro, estando ambos muito ligados ao ensino tecnicista, tendência que a educação especial absorveu da educação geral, em que a instrumentalização e racionalização do trabalho docente eram priorizadas, buscando-se a otimização e eficácia da ação docente pela aplicação de métodos de ensino. A visão de surdos/surdez continuava a ser inscrita na ordem da deficiência, da falta, do *déficit*.

O modelo de formação continuou a ser o didático-pedagógico, predominantemente, nos dois períodos do curso, tendo seus referenciais curriculares, até 1972, recebido a influência dos pressupostos da Inglaterra e dos Estados Unidos, como no Curso Normal. Já em 1981-1984, o referencial adotado foi o francês devido à atuação da ex-normalista Álpia Couto-Lenzi, coordenadora da área da educação dos deficientes auditivos do CENESP, que revitalizou os cursos de especialização do INES a partir da parceria que travou com o linguista francês Guy Perdoncini, propondo uma renovação metodológica, mas, ainda, incorporando o oralismo como filosofia de ensino. O desafio desta edição do curso foi a de formar professores para lidar com o movimento da integração, que reclamava um novo perfil de professor no Brasil, já que os alunos com deficiências deveriam ser incorporados à rede regular de ensino, acompanhando uma tendência do contexto mundial.

No quarto capítulo, procuramos apreender como se constituíram os Cursos de Especialização no ensino do Deficiente Auditivo do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (1976-1986), em Portugal, e que concepções de educação e modelos de formação docente seguiram.

Com relação ao IJRP, percebemos que seus diretores, imbuídos de uma forte visão eurocêntrica, foram buscar a excelência do ensino de surdos e modelos de formação docente em países como a Suécia, Holanda e, sobretudo, Inglaterra, e, em menor proporção, nos Estados Unidos.

O oralismo também fundamentou a programação curricular de todas as edições do curso, e os alunos cursistas incorporaram a visão clínico-pedagógica, que considerava o deficiente auditivo um anormal, um excepcional, a mesma do início do século XX, que vigorou no primeiro curso normal oferecido pela Secção de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa (1913-1915).

O modelo didático-pedagógico predominou, ainda que mesclado ao cognitivo-cultural, em menor proporção. O professor também aprendia os meandros práticos da profissão com seus pares mais experientes.

O IAACF, em contrapartida, já se aproximava mais de uma formação que preparava os docentes para o contexto da integração, adotando o modelo cognitivo-cultural (SAVIANI, 2009), com uma programação curricular que ensejava sólidos conhecimentos sobre as ciências da educação, em relação aos conhecimentos relativos à própria deficiência e também sobre o ensino do currículo comum. Ademais, havia o incentivo à reflexão da prática pedagógica pelo próprio professor e uma sensibilização para a necessidade de realização de pesquisas no campo da educação de surdos. Apesar das mudanças apregoadas, o paradigma tradicional, o oralista, ainda era predominante e se materializava na adoção dos métodos orais e na percepção do surdo enquanto um deficiente, um discente limitado.

Contudo, percebemos que já havia indícios de um enfraquecimento do discurso clínico-psico-pedagógico, aproximando-se do pedagógico propriamente, em que a educação especial já indicava a necessidade de uma evolução conceitual e epistemológica, face à demanda da integração.

Por fim, o quinto e último capítulo procurou responder à segunda parte da problemática da pesquisa, de que maneira se deu a circularidade de um pensamento educacional e de modelos de formação docente entre as instituições escolares investigadas, no Brasil e em Portugal. Neste sentido, procuramos evidenciar as aproximações e distanciamentos das unidades comparadas, procurando vestígios, sobretudo, das relações que travaram em termos institucionais, o que acabou se revelando uma tarefa bastante complexa.

A *educação comparada*, enquanto abordagem teórico-metodológica, e compreendida a partir da abordagem do sistema *mundial* e das *perspectivas sócio-históricas*, nas acepções de Nóvoa (1995, 1998), interagiu com outros campos, mormente a sociologia e a história, tendo, principalmente, na História Cultural o primeiro plano de análise historiográfica. O método, pouco ortodoxo na área da educação, principalmente devido à escassez de pesquisas empíricas, propiciava armadilhas das quais tentamos debelar como o eurocentrismo, o anacronismo, a generalização indevida e a analogia enganadora.

Assumindo-se esta ótica de uma maneira bastante cuidadosa, percebemos que os cursos investigados refletiram em sua constituição e organização realidades globais que expressaram os modos pelos quais os agentes escolares se relacionaram, seja presencialmente, seja através do plano das ideias, ultrapassando as barreiras nacionais e colocando em causa a

independência dos Estados-nação, segundo Nóvoa (1995, 1998). A circularidade desses conhecimentos, em um contexto mundial, explicaria a homogeneidade das concepções de surdos/surdez, das práticas pedagógicas e da construção de um perfil ideal de professor percebida nas instituições comparadas.

O INSM/INES e o IJRP ao incorporarem unidades geradoras de sentido acerca da educação de surdos, que foram importadas de contextos internacionais, transnacionais, acabaram por convergir em termos de conceptualização das práticas pedagógicas, na constituição da legislação educacional, no currículo dos cursos, em seu plano organizacional e disciplinar, adotando os mesmos modelos de formação docente, com a predominância do didático-pedagógico mesclado ao cognitivo-cultural, em menor proporção.

Estes processos de homogeneização foram resultado da incorporação de elementos simbólicos presentes nos discursos pedagógicos e científicos que circularam em nível internacional, legitimando as escolhas das instituições referidas na busca pela excelência do ensino de surdos e da formação de seus professores. Ambas as instituições de formação também priorizaram o contato dos *alunos-mestres* com os professores em exercício, oportunizando, durante a prática do estágio, o compartilhamento da experiência dos pares mais antigos com os futuros docentes.

A circulação, em uma escala internacional, de bibliografia, de artigos científicos, de revistas especializadas, de experiências pedagógicas bem sucedidas, de pesquisas, alinhados à corrente oralista, e o intercâmbio de profissionais e a relação travada entre o INES e o IJRP através de suas respectivas associações de professores e nos congressos internacionais contribuíram para a difusão do conhecimento acerca da educação de surdos conectando, de forma indireta e direta, estas duas instituições escolares.

Com alcance internacional, os manuais foram de grande valia para a aprendizagem do *passo a passo* do ofício docente, outra razão que apontamos para entender a relativa homogeneização do fazer pedagógico na área do ensino de surdos que observamos nas três unidades comparadas, principalmente quanto ao ensino da língua oral para os deficientes auditivos e da aplicação dos exercícios e técnicas para o treinamento auditivo e leitura da fala (ou leitura labial).

Ana Rímoli, uma *intelectual* (nos sentidos atribuídos por Sirinelli, 1996) que também escreveu manuais (1954, 1957) com projeções internacionais, se ocupando igualmente de traduções de obras inglesas e norte-americanas produzidas por autores lotados em instituições de referência para o ensino de surdos, na Inglaterra e Estados Unidos, teve suas produções

assumidas por nós enquanto instrumentos de formação e veículo dos discursos pedagógicos construídos a partir de referenciais internacionais. Seus livros figuraram não só na bibliografia utilizada nos cursos do INSM/INES como nos do IJRP, como os vestígios históricos nos apontaram. A pertinência de suas obras nestas instituições são explicadas, a nosso ver, porque ambas instituições primaram por uma preparação dos futuros professores de surdos mais técnica do que acadêmica, priorizando o ensino de técnicas e metodologia orais, em concordância com o modelo de formação predominante, o didático-pedagógico.

Observamos que esta relação mais direta não se concretizou com o IAACF, que era uma instituição de formação, não possuindo um campo de estágio próprio, visto que os *alunos-mestres* aprendiam o ofício com os professores especiais lotados nas escolas regulares. A conexão com o INES, ou mesmo com o IJRP, se deu apenas de forma indireta, pela incorporação da filosofia oralista e pela aplicação de alguns métodos orais semelhantes, o suficiente para inscrever certas permanências estruturais na organização do ensino e do currículo, entrelaçando as três instâncias formadoras.

Outro ponto de convergência entre o INES e o IJRP, principalmente, diz respeito a como seus agentes escolares percebiam o surdo, como um *deficiente*, um *enfermo* que necessitava ser tratado, reabilitado e educado através de técnicas específicas que desenvolveriam, primeiramente, sua língua oral, que demandava anos para ser realizada. E na medida em que esta tarefa assumia a centralidade do fazer pedagógico, a escolarização propriamente dita desses discentes ficava em segundo plano, negligenciando-se o trabalho que compete ao professor, que deve se revestir de um “nítido e exclusivo sentido pedagógico” (MAZZOTTA, 1993, p. 2).

Estas convicções foram sendo incorporadas pelas instâncias formadoras investigadas, ao longo dos anos, através das socializações e interações dos agentes escolares, sedimentando crenças, valores e comportamentos, influenciando também a identidade profissional do professor de surdos.

O IAACF, ainda que tenha formado seus professores na matriz oralista, desafiada, contudo, pelo contexto da integração se dedicou a oferecer, prioritariamente, conhecimentos sobre o ensino do currículo comum e sobre adequações curriculares e estratégias alternativas de ensino, divergindo, neste aspecto, do INES e do IJRP que adotaram um modelo de formação mais didático-pedagógico, priorizando a instrumentalização do futuro professor de deficientes auditivos, mais do que o modelo cognitivo-cultural.

Como vimos, os elementos conceituais, epistemológicos e curriculares dos cursos

investigados foram importados, em grande medida, de contextos internacionais e estes elementos globais ao serem inseridos nas instituições escolares, aliando-se às condições institucionais, acabaram por matizar as suas singularidades. Neste sentido, os aspectos locais e globais se amalgamaram, produzindo as identidades históricas destas instituições.

Desta forma, a busca pelas identidades históricas das instituições investigadas passou pela compreensão da formação de professores que estas promoveram, tendo se convertido na chave de leitura para a identificação de elementos que evidenciaram a circulação de um pensamento educacional e modelos de formação docente na área do ensino de surdos, calcados na matriz oralista, que refletiram realidades globais que foram fruto de como os agentes escolares/institucionais se relacionaram, compartilhando conhecimentos que ultrapassaram as escalas nacionais.

Ademais, os resultados da pesquisa nos mostraram que o trabalho sobre o outro, que caracteriza o ofício do professor, se constituiu, tal qual vislumbrou Dubet (2006), como uma atividade estratégica, produto constante e como uma construção permanente, o que poderia explicar a força das tradições pedagógicas oralistas que se estenderam até 1980 sem grandes questionamentos por parte dos agentes escolares.

Quanto às metodologias utilizadas na investigação, a história oral foi adotada com a intenção de contribuir para a compreensão dos processos histórico-sociais que envolveram os fenômenos educacionais observados, permitindo-nos “adentrar no microcosmo do círculo de ações dos sujeitos educacionais, aproximando-nos da multiplicidade de seus pontos de vista” (LOPES & FREITAS, 2016, p. 374). Esta metodologia, portanto, se coaduna com a nossa proposta de pesquisa documental, em que procuramos vestígios históricos das ações dos sujeitos escolares/sujeitos institucionais, das suas múltiplas representações da realidade e interpretações dos fenômenos educacionais em que estiveram envolvidos.

Compor a narrativa histórica pelo prisma dos sujeitos que a vivenciaram em primeira mão, mesmo estando cientes de que os relatos poderiam sofrer deformações causadas pelo tempo, por sentimentos de tristeza, arrependimento, ressentimento, ou mesmo vaidade, egocentrismo ou até depreciações foi um risco que assumimos. Uma forma de analisarmos os dados provenientes das fontes orais com maior rigor é ter a clareza, tal qual nos aponta Lopes (2006), de que “os sujeitos da história devem ser vistos e compreendidos no tempo em que viveram” (p. 314), afastando o pesquisador do equívoco do anacronismo.

Daí a nossa preocupação em triangular os dados provenientes das narrativas orais com uma variedade de documentos arquivísticos escritos, considerando-se o contexto sócio-

histórico da construção de ambos e entendendo-se estes últimos também não isentos dos interesses e intenções de seus autores e enredados em redes de poder. O que vai dar credibilidade à pesquisa, em nosso juízo, será a narrativa crítica do pesquisador apoiada pelo arcabouço teórico-metodológico escolhido para responder à questão central da tese, sendo as análises, neste prisma, também perspectivadas.

Desta feita, não ignoramos as limitações do uso da história oral enquanto metodologia de pesquisa, entendendo, tal qual Lopes & Freitas (2016), que “os sujeitos institucionais constroem uma noção de passado histórico realizando projeções de seus valores sobre este, marcando subjetivamente seus depoimentos, não se atendo a uma descrição pura e objetiva dos fatos” (p. 375). Mas justamente, para nós, a riqueza da metodologia reside na possibilidade do pesquisador perscrutar as subjetividades dos sujeitos escolares, analisando os elementos que estão camuflados nas versões que estes escolhem para interpretar os fenômenos educacionais que são objetos de nossa curiosidade acadêmico-científica.

Sabemos também que as pesquisas qualitativas, dada a matéria-prima com que operam, debruçando-se sobre aspectos da dimensão humana, não “admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 147). Daí nossa pesquisa não ter o intento de ser generalizável a qualquer contexto, visto o peso da componente idiográfica que caracteriza as instituições escolares, ainda que tenhamos comprovado, em contrapartida, a influência da componente global para a constituição dos cursos investigados e para a adoção de modelos de formação.

A busca pela verdade (sim, a buscamos, ainda que saibamos ser ela uma quimera), objetivada pela procura do que está escondido, camuflado, disfarçado, sugerido ou nas entrelinhas das fontes orais e escritas, vestígios de uma história irrepetível, vivida em uma época que nos escapa, é parte fundamental do trabalho do historiador da educação, que tem como ofício levantar os véus dos acontecimentos, a partir de uma perspectiva crítica, reconstruindo os cenários e as ações dos sujeitos, procurando compreendê-los à luz do referencial teórico-metodológico escolhido que, por sua vez, também não é infalível, visto que nenhuma teoria é capaz de dar conta integralmente dessa realidade em sua especificidade e globalidade.

Assim, nenhum pesquisador estará imune às distorções dos fenômenos estudados, em algum grau, ainda que adote em sua pesquisa todo o rigor científico. Também haverá uma chance nada remota do autor da investigação produzir *outra* história, se concordarmos com Peter Burke (2008) de que muitas vezes, na história cultural, uma tentativa de voltar ao

passado poderá produzir algo novo, colocando em causa mais uma vez a “verdade dos fatos”.

Outro desafio da pesquisa foi trabalhar com a educação comparada, que, como vimos, não possui um método formalizado sobre uma base canônica, com poucas pesquisas realizadas no campo da história da educação.

Julgamos ter ultrapassado a maior parte dos obstáculos impostos à pesquisa e, diante disto, ficamos razoavelmente satisfeitas com o alcance das respostas às questões de estudo formuladas. Neste sentido, pudemos comprovar que os programas de formação de professores, investigados em instâncias formadoras como o INES, IJRP e IAACF, foram eficazmente estruturados em seus múltiplos aspectos, organizacionais, conceituais, epistemológicos, disciplinares, tendo os mesmos incorporado a vertente oralista como eixo paradigmático para as escolhas teórico-metodológicas e seleção curricular adotadas pelos cursos referidos.

Assim, o programa de formação docente dessas instâncias formadoras contribuiu para a aprendizagem do ofício do professor, principalmente quando compartilhou os conhecimentos específicos à prática docente, como o fizeram o INES e o IJRP, com a adoção do modelo corporativista e didático-pedagógico. Contudo, a pesquisa apontou também que o professor efetivamente construiu a sua prática pedagógica através da socialização com os pares mais experientes, que atrelaram ao seu trabalho o seu sistema de crenças historicamente associado ao oralismo.

Caria (2007) amplia nosso olhar para a questão, afirmando que o ofício docente, especificamente do professor primário, não passa de uma *tradição inventada*, visto que nenhuma instância formadora tem a capacidade de auto-regular o trabalho deste professor, que é compartilhado pelas práticas empíricas, aprendidas com seus pares mais experientes, sendo que a teoria das Ciências da educação é pouco explorada ou incorporada à sua prática.

Admitindo-se esta condição, fica muito difícil que o professor consiga separar os conhecimentos profissionais de suas crenças e valores a respeito da educação a ser ministrada, proposições que consideram tacitamente verdadeiras, e, portanto, resistentes à mudança, visto que estão ligadas diretamente à concepção de educação a que estiveram expostos por longo período e que incorporaram a partir da experiência dos pares de gerações anteriores. Desta forma, a socialização entre os sujeitos escolares é um processo contínuo, em que o trabalho sobre o outro influencia a formação e transformação de suas percepções a respeito da educação de surdos.

Assim, o programa institucional é compartilhado pelos agentes escolares através das

práticas e métodos de ensino, pela organização dos espaços institucionais e tempos escolares, pela programação curricular, pela organização, disciplina e regras assumidas e impostas pela instituição, mas também pelas crenças, sentimentos e valores da grande maioria dos professores e alunos, que, no caso dessa tese, formaram um conjunto consistente e coeso que acabou por legitimar uma visão de surdos/surdez que pode apresentar vestígios nos tempos atuais, mesmo com o declínio dos programas institucionais do INES e o IJRP.

Para termos uma ideia da extensão desse sistema de crenças, Carlos Pinto Ascensão, diretor do IJRP por um longo período, sendo signatário da Bureau Internacional d' Audiophonologieu, reiterava, em 1991, a prioridade do ensino da língua oral no ensino dos surdos, afirmando que mesmo com a língua de sinais já sendo aventada como língua de instrução esbarrava com a tradição oralista “que ainda tinha muito peso” (ASCENSÃO, 1995, p. 22).

Amaral (2015) também afirmou que houve a necessidade do IJRP, nos anos de 2004 a 2005, criar um curso de especialização em educação de crianças e jovens surdos a fim de contornar alguns obstáculos à aplicação do modelo bilíngue, o que nos faz crer que as representações sociais da surdez/surdos ainda estavam atreladas à tradição oralista na instituição portuguesa. Também assinala a ex-professora e ex-diretora, uma das maiores referências do país na área do ensino de surdos e de pesquisas relacionadas ao bilinguismo, que a formação de professores para atuar no projeto bilíngue também foi assumida pela Universidade Católica de Lisboa, que ofereceu, em 2005-2006, o Curso de Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos, sob a sua coordenação e dos professores Antônio Coutinho e Castro Caldas, à luz dos modelos implementados nos países mais desenvolvidos nessa área.

No caso do Brasil, podemos inferir que ainda são raras as experiências que viabilizam de fato o projeto bilíngue, mesmo no INES, já que a tradição pedagógica da instituição ainda resiste:

Embora a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) tenha sido oficializada pela Lei nº 10.436 de 24/04/2002 (Brasil, 2002) e seja reconhecida enquanto direito social e educacional dos sujeitos surdos, o discurso historicamente estabelecido entre os surdos e a surdez calcado na matriz da deficiência ainda prevalece, demonstrando que a história da educação de surdos não escapa aos conflitos tecidos por relações desiguais de poder (LOPES & FREITAS, 2016, p. 375-376).

Com as análises das fontes orais e escritas evidenciamos indícios de programas institucionais muito bem orquestrados e de longa duração, fundamentados conceitualmente e



consubstanciados através da interação docente com os demais agentes educacionais “no trabalho sobre o outro” e nos processos formativos. Dada a força com que se construiu, pode apresentar vestígios nas práticas dos professores que foram formados/informados nesse tipo de socialização profissional, na medida em que podemos encontrar docentes que ainda hoje, em seus depoimentos espontâneos e informais, nas instituições investigadas como o INES e o IJRP, avaliam seus alunos surdos como *deficientes*.

Isto acontece porque a decadência do programa institucional não se faz de maneira total nem homogênea, subsistindo na instituição escolar muitos elementos que o compõe, sob a forma de esquemas conceituais, cognitivos e morais e no tipo de relação profissional, o que nos leva a pensar que o oralismo pode adquirir outras roupagens, ser “repaginado”, continuando a existir no sistema de crenças do professor, ainda que exposto a novas teorias, como a do bilinguismo na educação de surdos.

Desconstruir crenças urdidas por séculos, como vimos, é uma tarefa complexa, pois sendo o trabalho docente uma ação coletiva organizada acaba por formar grupos capazes de construir barreiras para salvaguardar suas identidades docentes, rechaçando projetos de inovação pedagógica que possam desestabilizar suas plataformas profissionais.

Acreditamos que o INES, como centro nacional de referência na área da educação de surdos, deverá enfrentar esses desafios para viabilizar a adoção, no cotidiano escolar, do currículo bilíngue. Urge resgatar um projeto de formação docente que teve início na década de 1990 (FREITAS, 2012), marcado pelo mérito de iniciar a construção de uma política linguística na instituição, articulada aos conhecimentos provenientes das universidades.

Assim, almejamos que uma das contribuições desta tese seja a de fomentar algum tipo de reflexão a respeito da prática profissional e da vocação do INES como instituição de formação docente e formuladora de políticas públicas na área do ensino de surdos.

O desafio deve ser abraçado pelos diretores, por todo o corpo docente e demais agentes escolares. A situação escolar dos surdos, em um contexto mundial, beira à calamidade. O pesquisador português Jesus (2015), baseado nos dados da *World Federation of the Deaf* (2009, 2013), nos revela a situação deplorável a que os surdos estão submetidos:

Dos setenta milhões de surdos que existem no mundo, 80% deles continua sem ter acesso a qualquer tipo de educação. Dos que lhe têm acesso, apenas entre 1 e 2% o faz através de línguas gestuais - entre 98 % e 99 % dos surdos é educado pelos princípios e práticas do oralismo, quando muito pelos da comunicação total (JESUS, 2015, p. 159).

Diante desse quadro, a presente tese poderá ser um instrumento de colaboração para a construção da identidade profissional que o projeto bilíngue do INES reclama, deixando de

vez no passado uma filosofia que hoje não mais se sustenta, já que o surdo/surdez não se inscreve mais na ordem da deficiência e, sim, das singularidades linguísticas (SKLIAR, 1997, 1998). Ademais, pesquisas recentes, como a de Freitas (2012), já apontaram que os alunos surdos do INES desejam o mesmo nível de conhecimento que os ouvintes, contudo, “exigem” que os conhecimentos escolares sejam compartilhados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a de seu maior conforto linguístico.

O INES, diante da posição estratégica que assume no cenário educacional em relação à área em que atua, em nível nacional, e com possibilidades reais de promover o intercâmbio internacional, de pessoas e de ideias, deverá continuar a conduzir a mudança paradigmática, já apontada e iniciada em 1990 na direção pedagógico-científica das professoras Silvia Pedreira e Wilma Favorito, desconstruindo a visão clínico-pedagógica que insiste em inscrever o surdo no estigma da deficiência, para, enfim, desenvolver a visão pedagógica, que é a que se espera de uma escola comprometida com o compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Neste sentido, o INES deverá ampliar as pesquisas acerca de questões que dizem respeito diretamente ao desenvolvimento do sujeito surdo, com foco em seu processo de instrução, demandas linguísticas, processos identitários e projeto bilíngue. Pesquisas deste tipo poderão vir a contribuir efetivamente para a inserção desses discentes no processo de escolarização *pari passu* com seus pares ouvintes.

Muito ainda há de se percorrer no campo da investigação sobre a formação docente para o ensino de surdos, um campo fértil de trabalho para outros pesquisadores. A exiguidade das dissertações, das teses e dos artigos, tratando dessas questões, comprova esta urgência por novas investigações.

Mas, sobretudo, julgamos imprescindível que as antigas noções de surdo/surdez sejam problematizadas, contribuindo para a desconstrução integral de programas institucionais que foram ativos na formação de professores por séculos. Para nós, o êxito da mudança consiste no preparo dos professores para lidar com a realidade desafiadora e complexa do projeto bilíngue de educação de surdos.

Se forem abertos canais de diálogo nas instituições escolares investigadas existirá sempre a possibilidade de professores formados e informados no oralismo conviverem com os professores de gerações mais novas, se alinhando ao espírito renovador que demanda uma educação de qualidade para os surdos. Neste cenário, as bipolaridades devem ser deixadas de lado para que o processo de escolarização do aluno seja, enfim, priorizado.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alves de (2008). Prefácio. In: MENDONÇA, A.W.M. & XAVIER, L.N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: as políticas do INEP/MEC dos anos 1960/1960*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- ALVES, Maria do Céu Garcia dos Reis Loureiro (2012). *Educação Especial e modernização escolar: estudo histórico-pedagógico da educação de surdos-mudos e de cegos*. Tese de doutoramento, Educação (História da Educação), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- ALVES, Nilda (2003). Diário de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Práticas de memória docente*. Coleção Cultura, Memória e Currículo, v. 3, São Paulo: Cortez.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando (1998). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- AMARAL, Isabel (1984). Perspectiva sobre um método oral. In: PINHO E MELO, António et al.. *A criança deficiente auditiva em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Lisboa.
- AMARAL, Maria Augusta Gomes Conde (1995). Instituto Jacob Rodrigues Pereira: contribuições para a sua história recente. In *Revista da Casa Pia de Lisboa*, Ano 8, nº 15, junho, CPL, Lisboa.
- BARROS, José D'Assunção (2007). História Comparada: um novo modo de ver e fazer a História. *Revista de História Comparada*, volume 1, n. 1, jun, pp. 1-30.
- BERNARDO, António e PINTO, José dos Santos (1982). *Dicionário de autores casapianos*. Lisboa: Biblioteca Museu Luz Soriano, Ateneu Casapiano, 1982.
- BISOL, Cláudia & SPERB, Tania Amara (2010). Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 26, n. 1, pp. 7-13, jan./mar..
- BLOCH, Marc (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed..
- BREGLIA, Vera Lucia Alves; LIMA, Cecília Neves (2008). A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. In: MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; XAVIER, Libania N.. (Org.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960*. 1 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), v. 1, p. 179-211.
- BRZEZINSKI, Iria (1999). Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania

ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, pp. 80-108, dez..

BUENO, José Geraldo Silveira (2004). *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do Aluno Diferente*. 2ª Ed. São Paulo: EDUC.

\_\_\_\_\_ (2001). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, nº 5, pp. 7-25. Disponível em [www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br). Acesso em 17 de setembro de 2015.

BUFFA, Ester (2007). Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas. In: NASCIMENTO, M.I.M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J.C e SAVIANI, D. (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, (Coleção Memória da Educação).

CARIA, Telmo H. (2007). A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, pp. 125-138. [Http://sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). Consultado em abril de 2014.

CARVALHO, Luis Miguel (2007). Desafios na fronteira da História Comparada da Educação. In: GATTI JR, Décio e PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU.

\_\_\_\_\_ (2009). Parte II, Sobre a circulação do conhecimento educacional: três incursões. In: Ó, Jorge Ramos, CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e Circulação do Conhecimento Psicopedagógico Moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil*, Lisboa: Educa.

CASTRO, Cláudia Sofia Pinto Ribeiro de (2009). *Os outros: a Casa Pia de Lisboa como espaço de inclusão da diferença*. Tese de doutoramento, Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

CATANI, Denice Barbara (2007). Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em História da Educação. In: GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs.). *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*, Uberlândia: EDUFU.

COUTO-LENZI, Álpia (2004). *Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos*. Vitória: AIPEDA.

\_\_\_\_\_ (2014). *Levantamento do vocabulário básico da Língua Portuguesa falada no Brasil: objetivando a criação de um método audiovisual de aprendizagem da Língua Portuguesa para pessoas surdas*. Vitória: Edição do autor.

DELGADO MARTINS, Maria Raquel & AMARAL, Isabel Maria (1984). Educação e Linguagem. Breve síntese histórica. In: PINHO E MELO, António et al.. *A criança deficiente auditiva: situação educativa em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Lisboa, 1984.

DESLANDES, Suely Ferreira (2010). O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

DUBET, François (2006). *El declive de la institución-profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilla, Barcelona, Espanha: Gedisa editorial.

ESCOLANO, Augustin (2000). *El espacio escolar como escenario y como representación*. Disponível em <http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=38&path%5B%5D=40>. Acesso em 23 de agosto de 2014.

ESTRELA, Maria Teresa (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*, vol. XI, nº 1, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 17-29.

EVANGELISTA, Olinda (2001). Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. *Educação e Pesquisa* [online], vol. 27, nº 2, São Paulo, pp. 247-259, jul./dez., ISSN 1517-9702. [Http://dx.doi.org/10.1590/51517-97](http://dx.doi.org/10.1590/51517-97).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de (1998). A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.), DUARTE, Regina Horta et al.. *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha (2012). *A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil-Portugal (1880-1930)*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura (1982). A propósito da formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, pp. 165-174, jul./dez..

FERNANDES, Florestan (2008). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*, São Paulo: Editora Globo.

FONSECA, Vitor (1979). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Editora Moras, Lisboa.

FREITAS, Geise de Moura (2012). *A construção de um projeto de educação bilíngue para surdos no Colégio de Aplicação do INES na década de 1990: o início de uma nova história?* Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFRJ.

GATTI, Bernardete Angelina; ROVAI, Evangelina; PARO, Vitor Henrique (2013). Um estudo sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau (antigos Cursos Normais). *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, nº 20, pp.15-37.

GÓES, M.C.R. (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*, 2ª Ed., Campinas: Autores Associados.

GOMES, Angela de Castro (2002). A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, Angela de Castro, PANDOLFI, Dulce Chaves & ALBERTI, Verena (Coords.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC.

GONDRA, José Gonçalves (2000 a). A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, pp. 99-117, jan./jun..

\_\_\_\_\_ (2000 b). Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica.

GRUZINSKI, Serge (2001). *Os mundos misturados da monarquia católica e outras histórias connected histories*. Topoi. Rio de Janeiro, pp.175-195, mar..

HANNICK, Jean-Marie (2000). Breve história da História Comparada. In: JUCQUOIS, G.; VILLE, Chr. (eds.). *O Comparatismo nas Ciências do Homem*. Abordagens pluridisciplinares. Bruxelas, pp. 301-327. Tradução de Regina Maria da Cunha Bustamente.

IANNI, Octavio (1977). *Estado e Planejamento Econômico no Brasil (1930-1970)*. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira.

JESUS, Joaquim Melro de (2015). *Do gesto à voz: um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente noturno*. Tese de doutoramento, Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

LEVI, Giovanni (1989). Os usos da biografia. In: *Anais, economias, sociedades e civilizações, 44 anos*, n.6.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (2009). Ensino-Aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs). *Uma escola e duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação.

LOPES, Sonia de Castro (2006). *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)*, Rio de Janeiro: DP & A, FAPERJ.

\_\_\_\_\_ (2013). Políticas de formação de professores nos anos 1950: problematizando os “anos dourados” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. *Cadernos de História da Educação*, v.12, n.1, pp.333-343, jan./jun..

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura (2016). A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. [Http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703](http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703). Acesso em 21/09/2016.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves (2006). Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed., Rio de Janeiro: Ed. FGV.

KONDER, Leandro (2003). História dos intelectuais nos anos cinquenta. In: FREITAS, Marcos César de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. 5. ed. São Paulo: Contexto.

MADEIRA, Ana Isabel (2007). *Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola de Moçambique, 1850-1950*. Tese de doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

MADUREIRA, Isabel Pizarro & LEITE, Teresa S. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Editor: Universidade Aberta, Portugal.

MAGALHÃES, Justino de. (1999). Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (Orgs.). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. São Paulo: Autores Associados.

\_\_\_\_\_. (2007). A história da Educação em Portugal: Temas, Discursos, Paradigmas. In: PINTASSILGO, Joaquim, ALVES, Luís Alberto; CORREIA, Luís Grosso e FELGUEIRAS, Margarida Louro (Orgs.). *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa, pp. 13-34.

MARTÍNEZ, Silvia Alicia (2006). *Estudos comparativos em educação: notas iniciais e provisórias para um programa de pesquisa*. Lisboa/Sevilha.

MATTOS, Leila Couto (1996). *A Pré-Escola e o Método Perdoncini*, Rio de Janeiro.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira (1990). História da Educação Especial no Brasil. *Temas em Educação Especial*, São Carlos, nº 1.

\_\_\_\_\_. (1993). *Trabalho Docente e Formação de Professores da Educação Especial*. São Paulo: EPU.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá (2011). Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. *Saúde Social*, São Paulo, v. 20, pp. 377-389.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo & Ó, Jorge Nunes do (2007). A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileira da Educação*, vol. 7, n.3 (15).

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo (2008). "Reconstrução" da escola e formação do "magistério nacional": as políticas do Inep/ CBPE durante a gestão de Anísio Teixeira (1952-1964). In MENDONÇA, A.W.M. & XAVIER, L.N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: as políticas do INEP/MEC dos anos 1960/1960*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo & XAVIER, Libânia Nacif (2008). O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: MENDONÇA, A.W.M. & XAVIER, L.N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: as políticas do INEP/MEC dos anos 1960/1960*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo & XAVIER, L.N. (2008) (Orgs.). *Por uma política de*

*formação do magistério nacional: as políticas do INEP/MEC dos anos 1960/1960*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

MESQUITA, Maria Helena Ferreira de Pedro (2001). *Educação Especial em Portugal no último quarto do século XX*. Tese de Doutorado, Departamento de Teoria e História da Educação. Universidade de Salamanca.

MOGARRO, Maria João & MARTÍNEZ, Silvia Alicia (2009 b). Os primeiros estudantes do ensino normal: origens sociais e formação de professores na segunda metade do século XIX em Portugal. In: PINTASSILGO, Joaquim & SERRAZINA, Lurdes (Orgs). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores: arquivo, história e memória* (pp. 61-88). Lisboa: Edições Colibri/ Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa.

MOTTA, Marcia Menendes (1998). História e memória. In: MOTTA, Marcia Menendes *Dimensões da história*, n. 05, Niterói: UFF, p. 45-57, jun.

NORONHA, Olinda Maria (2007). Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, M.I.M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J.C e SAVIANI, D. (Orgs.). *Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, (Coleção memória da educação).

NÓVOA, António Sampaio da (1995). Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 2-3, pp. 9-61. Tradução de Ana Isabel Madeira, pp. 1-31.

\_\_\_\_\_ (1998). L'histoire et l'histoire de l'éducation. In NÓVOA, António Sampaio da. *Histoire & Comparaison* (Essais sur l'Éducation). Lisboa: Educa, pp. 13-50.

\_\_\_\_\_ (1998). *Histoire & Comparaison*, Lisboa: Educa.

\_\_\_\_\_ (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições Asa.

\_\_\_\_\_ (2005 b). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.

NUNES, Clarice (2001). *História da educação e comparação: algumas interrogações*. In: SBHE, Educação no Brasil: História e Historiografia, São Paulo, Autores Associados.

NUNES, Clarice & CARVALHO, Marta Maria Chagas de (2005). Historiografia da educação e fontes. In GONDRA, José Gonçalves (Org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A.

PINHEIRO, J. E. M. (1990). *Do Ensino Normal na cidade de Lisboa, 1860-1960*. Lisboa: Porto Editora.



\_\_\_\_\_ (1996). *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária de Lisboa*. Um curso de Ortofonía leccionado pelo professor Cruz Filipe, Lisboa: Edição do autor.

\_\_\_\_\_ (2009). *Inventário de Livros Raros e Desconhecidos: memória da Escola Portuguesa (do século XVIII ao XX)*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.

PINTASSILGO, Joaquim, PEDRO, Lénia, RODRIGUES, Maria Manuela, MOGARRO, Maria João & COSTA, Rui Afonso da (2012). Da Escola Normal à Escola do Magistério Primário de Lisboa (1862-1988). In: PINTASSILGO, Joaquim (Org.). *Escolas de Formação de Professores em Portugal: história, arquivos, memória*. Lisboa: Edições Colibri.

PORTELLI, Alessandro (1997). O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro, *Projeto História*, nº 14, São Paulo, fev.

THEML, Neyde; BUSTAMANTE, Regina Maria da Cunha (2004). Editorial História Comparada: olhares plurais. *PHOINIX*, n. 10, pp. 9-30.

QUADROS, Ronice M. (1997). Bilinguismo. In: QUADROS, Ronice M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker (2007). *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

RIBEIRO, Darcy (1986). *Obviedades*. In: Sobre o óbvio – Ensaio Insólitos. Rio de Janeiro, Editora Guanabara. Disponível em [http://www.biolingua.com/biolingua\\_antropologia/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolingua.com/biolingua_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf). Acesso em 21 de agosto de 2014.

ROCHA, Solange Maria da (2008). *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 01, 2ª edição, dez., Rio de Janeiro: INES.

\_\_\_\_\_ (2009). *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, PUC-Rio.

\_\_\_\_\_ (2010). *Memória e história: a indagação de Esmeralda*, Petrópolis, RJ: Arara Azul.

RUIVO, Joaquim Bairrão (1998) (Coord.). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: subsídios para o Sistema de Educação*. Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Portugal.

SAVIANI, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, n. 40, p. 143-155, jan./abr..

SEIXAS, Catharine Prata (2015). *O INES e a formação de professoras para surdos em Sergipe (1959-1961)*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal de Sergipe.

SIM-SIM, Inês (2005) (Coord. e introdução). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? Coleção Educação Hoje*. Editor: Textos Editores, LDA, Lisboa.

SIRINELLI, Jean-François (1996). Os intelectuais. In: RÉMOND, René. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ. Tradução de Dora Rocha, 1996, pp. 231-269.

SKLIAR, Carlos. Bernardo (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. B. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, pp. 105-153.

\_\_\_\_\_(1998). A escola para Surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. Anais do Seminário *Surdez, Cidadania e Educação*: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão. 19 a 22 de outubro. Rio de Janeiro: INES (Organização), Divisão de Estudos e Pesquisas.

SOARES, Maria Aparecida Leite (1996). *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do Surdo no Brasil*. Faculdade de Educação. Universidade estadual de Campinas.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano (2007). *Gênese da educação dos surdos em Aracaju*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

TANURI, Leonor (1988). A formação de professores em nível de 2º grau. In: *Seminário O Ensino de 2º grau: perspectivas*. Anais. São Paulo: FEUSP, pp. 227-237.

\_\_\_\_\_(2000). História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, pp. 61-88, maio/ago, São Paulo.

VIDAL, Diana Gonçalves; GARCIA, I. A. (2012). Missões ao estrangeiro: a circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do Oitocentos. In: Sonia de Castro Lopes, Miriam Waidenfeld Chaves. (Orgs.). *A História da Educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad - Faperj, v. 1, p. 209-228.

VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; KHOURY, M. A. (1998). *A Pesquisa em História*. 4. ed. São Paulo: Ática.

XAVIER, Libânia Nacif (1999). O Brasil como laboratório: Educação e Ciências Sociais no Projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSF.

\_\_\_\_\_(2008). Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960. In: MENDONÇA, A.W.M. & XAVIER, L.N. (Orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: as políticas do INEP/MEC dos anos 1960/1960*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

\_\_\_\_\_(2012). A profissão docente em contextos de transição democrática: Brasil e Portugal nas décadas de 1970-1980. In: LOPES, Sonia e CHAVES, Miriam Waidenfeld (Orgs.) *A História da Educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad - Faperj, v. 1, p. 209-228.

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- **Documentos legislativos**

BRASIL, *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Decreto-lei n. 8.530-de 2 de janeiro de 1946;

BRASIL, *Diário Oficial* (Seção I), abril de 1951. Portaria n. 9 de 8 de março de 1951. Dispõe sobre a elaboração do anteprojeto das normas que deverão reger o Curso Normal para formação de professores de surdos-mudos.

BRASIL. Portaria nº 19, de 21 de março de 1957. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Curso de Especialização de Professores para Surdos, 1957-1958.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. DÓRIA, Ana Rímoli Faria. *Como ajudar uma criança surda*, 1960.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. COIMBRA, Tarso. *Discurso do Professor Tarso Coimbra*, paraninfo da turma de Professôres de 1959, do INES. Revista *Fala!*, jan., fev., mar., 1960.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Revista *Fala!*, jan., fev., mar., 1960.

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 7/72: institui o currículo mínimo para a formação de professores de deficientes da audiocomunicação. BRASIL/MEC, 10/01/72.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973 que dispõe sobre a criação do CENESP, 1973.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CENESP. *Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial*, 1974.

DECRETO Nº 16.825 de 8 de Maio de 1929/MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Aprova o regulamento interno do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

DECRETO Nº 17.974 de 21 de Fevereiro de 1930/MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (Rectificado no D. do G. nº 45- Série de 24 de Fevereiro de 1930): Criação das

classes de aperfeiçoamento e organização de Cursos anuais de especialização no IAACF.

DECRETO Nº 21.695 de 29 de Setembro de 1932/MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: Atribui ao IAACF a função de preparar professores para o ensino de anormais.

DECRETO-LEI, nº 31.801 de 26 de dezembro de 1941: Atribui ao IAACF nova organização e conjunto de finalidades, com a subordinação da Secretaria Geral do Ministério da Educação.

DECRETO Nº 39.787 de 26 de Agosto de 1954/ MINISTÉRIO DA SAÚDE E ASSISTÊNCIA: regulamento Geral da Casa Pia de Lisboa.

DESPACHO de 16 de Novembro de 1954/ MINISTÉRIO DA SAÚDE E ASSISTÊNCIA: É criado e aprovado o regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de surdos-mudos na Casa Pia de Lisboa.

DESPACHO de 20 de Julho de 1961/ MINISTÉRIO DA SAÚDE E ASSISTÊNCIA: É aprovado novo regulamento do Curso de Especialização de Professores para o Ensino de surdos-mudos na Casa Pia de Lisboa, revogando em alguns pontos o Despacho de 16 de Novembro de 1954.

DESPACHO MINISTERIAL de 6 de Junho de 1966/ MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direcção Geral de Assistência

DESPACHOS MINISTERIAIS de 26 de Outubro de 1969 de 14 de Julho de 1970, 13 de Julho de 1971 e 4 de Agosto de 1973/ MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL: Criação De novo Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Direcção Geral de Assistência.

DESPACHO MINISTERIAL de 19 de Janeiro de 1976/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Criação do Curso de Especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras na Direcção Geral do Ensino Básico.

DESPACHO MINISTERIAL Nº 108 de 1981/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: Criação do Curso de Especialização no Ensino de Crianças Deficientes Visuais, Auditivas e Motoras na Direcção Geral do Ensino Básico.

DESPACHO MINISTERIAL Nº 127 de 24 de Junho de 1982/MINISTÉRIO DOS ASSUNTOS SOCIAIS: Criação do Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas na Casa Pia de Lisboa.

- **Centro de Documentação e Acervo Histórico do Centro Cultural da Casapiano, Portugal**

ALMEIDA, Francisco de. Discurso de Inauguração do 3º Curso de Especialização para

Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, Instituto Jacob Rodrigues Pereira, 1982, pp. 1-9. Cota: CDC EE-DA- 320;

AMARAL, Antonino Gonçalves. Bases pedagógicas da educação de crianças surdas. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, 1952. Cota: CDC EE- DA 360

AMARAL, Antonino Gonçalves. Problemas pedagógicos dos surdos. Separata da Revista Clínica, Higiene e Hidrologia, Lisboa, Jun., 1955. Cota: CDC EE-DA 345/1-3.

ANUÁRIO DA CASA PIA DE LISBOA – Ano Económico de 1912-1913. Lisboa: Tip. Universal, 1913. Cota: CDC ADM- ANU 01/5.

ASCENSÃO, Carlos Pinto. *Algumas considerações sobre a fala em geral e a fala da criança surda em particular*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL, 1956. Cota: CDC EE- DA 329/ 1-2.

ASCENSÃO, Carlos Pinto. *O problema dos deficientes*. Contributo para uma solução, Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL, 1957. Cota: CDC EE-DA 238

ASCENSÃO, Carlos Pinto. *Profilaxia e terapêutica pedagógica dos deficientes em geral*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL, 1962. Cota: CDC EE- DA 331

ASCENSÃO, Carlos Pinto. O surdo em face dos problemas da comunicação e da socialização. Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL 1967, 16 p.. Cota: CDC EE-DA 324/1-2.

ASCENSÃO, Carlos Pinto. Discurso proferido em ocasião do Ano Internacional do Deficiente. Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL, 1981. Cota: CDC EE-DA 344/1-3.

ASCENSÃO, Carlos Pinto. A Educação dos Deficientes Auditivos. Lisboa: Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Oficina Escolar de Tipografia da CPL, 1984. Cota: CDC EE-DA 378

ASCENSÃO, Carlos Pinto. Breves notas sobre actividade do Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Lisboa: Instituto Jacob Rodrigues Pereira, 1989. – 32, III p. – 30 cm. Cota: CDC EE-DA 378 8824.

ASCENSÃO, Carlos Pinto. *Revista da Casa Pia de Lisboa*, ano 8, n. 15, jun., 1995.

BRANCO, Suzete Martins de Aça Castelo. Dissertação final do Curso de Especialização de professores de surdos no Instituto Jacob Rodrigues Pereira [Texto policopiado] / Suzete Martins de Aça Castelo. – Lisboa: Casa Pia de Lisboa, [1964]. – 36 cm Educação Especial/ Deficiências Auditivas. Cota: CDC EE-DA 382.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. A educação no lar: sua importância para a criança deficiente da audição/por Ana Rímoli de Faria Dória.- Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Surdos-Mudos,

1953.-12 p.; 24 cm.- (Caderno nº 6). Deficiências Auditivas/Educação Especial. Cota: CDC EE-DA 354.

EWING, Irene R., EWING, Alex W..Se seu filho é surdo.../Irene R. Ewing, Alex W. Ewing, trad.Ana Rímoli de Faria Dória.- Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.- pag. var.: il.;24 cm. Educação Especial/Surdos/Deficiências Auditivas. Cota: CDC EE-DA 210.

INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA REGULAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE SURDOS-MUDOS. Aprovado por despacho do Subsecretário do Estado da Assistência Social de 19 de Novembro de 1952, com as alterações determinadas por despacho de 16 de Novembro de 1954. Publicado nas Ordens à Casa Pia de Lisboa nº 59, de 4 de Dezembro de 1952 e nº 18, Série A, de 19 de Novembro de 1954. Cota: CDC EE- DA 227

INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA PROFESSORAS E EDUCADORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS,. Texto datilografado. Curso aprovado por Despacho Ministerial, nº 127 de 24 de junho de 1982. Cota: CDC EE-DA 320

FERREIRA, António Aurélio da Costa (1913). Ensino de surdos-mudos, palavras proferidas na inauguração d'um curso. Anuário da Casa Pia de Lisboa 1912-1913, Lisboa, 1913, pp. 180-189. Cota: CDC-ADM-ANU-01/5.

Ministério de Educação e Cultura. Anais da Campanha para a educação do surdo brasileiro.- (s.n.): Ministério da Educação e Cultura, 1957. – 35 p.; 30 cm Educação Especial/Ensino Especial/Surdos/Deficiências Auditivas COTA: CDC EE-DA 201.

ORDEM À CASA PIA. Pedro de Campos Tavares. Nomeação dos professores do curso de especialização de professores para o ensino de surdos-mudos, 3 de Dez. de 1952. Code: CDC ADM ORD 13/1.

ORDEM À CASA PIA. Pedro de Campos Tavares. Curso de Especialização para o Ensino de Surdos-Mudos e outros Deficientes do Ouvido e da Fala, 1 de Ago., 1952. Cota: CDC ADM-ORD 11/2.

REGULAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DO DEFICIENTE AUDITIVO. INSTITUTO JACOB RODRIGUES PEREIRA, 1961. Cota: CDC EE- DA 334

REGULAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA PROFESSORES E EDUCADORES DE CRIANÇAS DEFICIENTES AUDITIVAS. Aprovado por Despacho Ministerial nº 127 de 24 de Junho de 1982. Cota: CDC EE- DA 320.

TAVARES, Pedro de Campos. Ordem à Casa Pia de Lisboa, 1 de ago, 1952, nº 38. Cota: CDC ADM-ORD 11/2.

TAVARES, Pedro de Campos. Algumas considerações sobre a educação das crianças surdas em Portugal. Lisboa: Separata da Revista Clínica, Higiene e Hidrologia, maio, 1955. Cota: S.C. 17024//3 P.

- **Biblioteca Nacional de Portugal (BNP)**

ASCENSÃO, Carlos Pinto. Livros e Revistas. In: *A Criança Surda*, Revista da Associação Portuguesa para Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, ano I, n. 2, out, pp. 1-235, 1955. Cota: P.P. 5513 P.

AMARAL, Antonino Gonçalves. Revista *A Criança Surda*. Revista da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos. Ano I, nº 1, abr. 1955, p. 1-120. Cota: P.P. 5513 P.

AMARAL, Antonino Gonçalves. Notícias e comentários. In *A Criança Surda*. Revista da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos. Ano I, nº 1, abr. 1955, p. 1-235. Cota: P.P. 5513 P.

CASTELO BRANCO, Amílcar G. B. Interpretação e estudo comparativo de audiogramas de crianças surdas portuguesas em regime de escolaridade. In *Revista A Criança Surda*. Casa Pia de Lisboa, Ano I, nº 2, out, 1955.

COSTA, Maria Alice Ribeiro. Livros e Revistas. In: *A Criança Surda*, Revista da Associação Portuguesa para Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, ano I, n. 2, out, pp. 1-235, 1955. Cota: P.P. 5513 P.

Notícias e Comentários. In: *A Criança Surda*, Revista da Associação Portuguesa para Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, ano I, n. 2, out, pp. 1-235, 1955. Cota: P.P. 5513 P.

PEREIRA, Albertina de Jesus Lourenço. Breve resumo histórico da educação de surdos em Portugal. In: *Revista A Criança Surda*, n. 3. Lisboa, pp. 76-102, 1956.

TAVARES, Pedro de Campo. Introdução. *A Criança Surda*, Revista da Associação Portuguesa para Progresso do Ensino de Surdos-Mudos, ano I, n. 1, abr, pp. 1-111, 1955. Cota: P.P. 5513 P.

- **Biblioteca da Faculdade de Psicologia/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**

SANTOS, Ary. O ensino dos surdos-mudos em Portugal. Comunicação feita à Sociedade de Estudos Pedagógicos. Tip. Casa Portuguesa. *Cadernos do Projeto Museológico sobre Educação e Infância*. Escola Superior de Educação de Santarém – Complexo Andaluz, 2000. Santarém Cota: ED/ESPSNT ENS, 1918.

- **Acervo histórico do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (sob a guarda da Escola Superior de Educação de Lisboa)**

ALMEIDA, Francisco de. Curso de Especialização para Professores e Educadores de Crianças Deficientes Auditivas. Nota Justificativa. Lisboa, Casa Pia de Lisboa. Instituto Jacob Rodrigues Pereira, 1982, pp.1-10. In: TEXTOS LEGISLATIVOS, ANEXO II, LEGISLAÇÃO DE CRIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CURSOS. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, 1986.

COSTA, Ana Maria Bénard. DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO/M.E.. Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, 1986.

MAPAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS, ANEXO III. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO SUPERIOR. Relatório do Grupo de Trabalho nomeado pelo Despacho Conjunto 222/MEC/85, 1986.

PINTO FERREIRA, Fernando Palyart. *A Criança Anormal*. Lisboa: Ed. Fernando Palyart Pinto Ferreira, 1930.

- **Acervo Histórico do Instituto Nacional de Educação de Surdos**

BRASIL. *Anais da I Conferência Nacional de Professôres de Surdos*, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, 1959.

BRASIL. *Revista do INSM*. Órgão dos Alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nº 1, Ano I, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1949.

BRASIL. *Revista do INSM*. Órgão dos Alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nº 2, Ano I, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949.

BRASIL, MEC, INES. *Boletim Informativo do INES*, ano I, n. 2, abril, 1970.

ARAÚJO, Milton Acácio de. A recuperação dos Surdos-Mudos no Brasil. *Revista do Serviço Público*, ano XIII, vol. IV, nº 2, nov.1, 1950.

COIMBRA, Tarso. *Ficha Funcional*, 1951-1961

\_\_\_\_\_. Discurso do Professor Tarso Coimbra, paraninfo da turma de professores de 1959, do INES. In: *Revista Fala*, jan, fev, nº 8, 1960.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Ficha Funcional*, 1951-1961.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Manual de Educação da Criança Surda*, MES, 1957.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. *Campanha para a educação de Surdos*, 1957.



GUIMARÃES, Jorge Sérgio L. *Até onde vai o surdo*. Editora: Gráfica Tupy, 1961.

JORNAL NAÇÃO BRASILEIRA, ano XXXIV, nº 405, maio, 1957.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: 1869.

\_\_\_\_\_. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Relatório do diretor. Rio de Janeiro: 1871.

\_\_\_\_\_. “Relatório do Diretor”. In: *Jornal do Aracaju*, Aracaju, 31 de março de 1874. Disponível na Hemeroteca da Fundação da Biblioteca Nacional.

LEITE, Tobias Rabello. *Instituto dos Surdos-Mudos*: Parecer do Dr. Leite. 26ª Questão: Educação dos surdos-mudos. Atas e Pareceres de Instrução do Rio de Janeiro, 1884.

*Revista de Ensino ao Surdo*. Publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos, Rio de Janeiro, Distrito Federal, ano I, n. 2, 1954.

*Revista de Ensino ao Surdo*. Publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos, Rio de Janeiro, Distrito Federal, ano I, n. 3, 1954.

*Revista de Ensino ao Surdo*. Publicação da Associação Brasileira de Professores de Surdos, Rio de Janeiro, Distrito Federal, ano I, n. 4 e 5, 1955.

SILVADO JÚNIOR, João Brasil. Através dos princípios de linguagem humana. *Revista de Ensino ao Surdo*. Associação Brasileira de Professores de Surdos, DF, ano I, n. 3, 1954.

- **Fontes orais:**

AMARAL, Maria Augusta Conde do Amaral. Entrevista concedida em 14 de maio de 2015.

COUTINHO, Maria Dolores. Entrevista concedida em 27 de junho de 2014.

FÁZIO, Angelina. Entrevista concedida em 06 de setembro de 2015.

FERNANDES, Maria das Dores Gurgel. Entrevista concedida em 29 de junho de 2015.

GRINER, Rosalie. Entrevista concedida em 21 de agosto de 2014.

MEIRELLES, Eliana. Entrevista concedida em 27 de junho de 2014.

MONERAT. Maria Celeste. Entrevista concedida em 27 de junho de 2014.

LIMA VERDE, Sue Nogueira de. Entrevista concedida em 14 de dezembro de 2015.

LENZI-COUTO, Álpia. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2014.

PASSOS, Sandra. Entrevista concedida em 27 de junho de 2014.

PROFESSORA X. Entrevista concedida em 30 de abril de 2015.

VAZ, Laura Georgina Castelão. Entrevista concedida em 22 de maio de 2015.