

OS CURSOS DE FORMAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO DE PROFESSORES DE DEFICIENTES AUDITIVOS, NO BRASIL E EM PORTUGAL (1950-1980)¹

EDUCATION/SPECIALIZATION COURSES OF TEACHERS OF THE HEARING IMPAIRED, IN BRAZIL AND PORTUGAL (1950-1980)

Geise de Moura FREITAS²

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo investigar, em uma perspectiva de educação comparada, a circularidade de um pensamento educacional e modelos de formação docente envolvendo o Curso Normal (1951-1957) e os 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 os cursos congêneres oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira - IJRP (1952-1956/1961-1963/1982-1984), em Portugal. 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 Casapiano e na Biblioteca Nacional de Portugal, em Lisboa. Também houve a produção de entrevistas semiestruturadas 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. A pesquisa identificou elementos que evidenciaram a circulação de um pensamento educacional e modelos de formação docente, na área do ensino de surdos, que conectaram e entrelaçaram, de forma indireta e direta, as instituições pesquisadas, refletindo realidades globais que foram fruto de como os agentes escolares/institucionais se relacionaram, compartilhando conhecimentos, calcados na matriz oralista, que ultrapassaram as escalas nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Formação de professores. Educação comparada. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instituto Jacob Rodrigues Pereira.

ABSTRACT: The present paper is the result of a research that had the objective to investigate, in a comparative education perspective, educational mindsets and teacher qualification models involving the *Escola Normal* [Undergraduate Teacher-training School] (1951-1957) and the *Cursos de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos* [Specialization 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), as well as by their counterpart institutions - *Instituto Jacob Rodrigues Pereira* (IJRP) (1952-1956/1961-1963/1982-1984), in Portugal. 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. These documents were 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 Casapiano 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 research identified elements that evidenced the interplay between their similar educational mindsets and teacher qualification models in the field of teaching students with hearing impairment, that have directly or indirectly connected and intermeshed the above mentioned institutions, and reflect global realities that resulted from the way through which institutional/school agents interacted and shared knowledge, embedded in the oral history matrix, that went beyond national borders.

KEYWORDS: Special Education. Teacher qualification. Comparative education. *Instituto Nacional de Educação de Surdos*. *Instituto Jacob Rodrigues Pereira*.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200006>

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), Docente do Departamento de Ensino Básico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, Brasil. geise19666@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3414-884X>



1 APRESENTAÇÃO

Este artigo é fruto de reflexões sobre algumas questões que me debrucei em minha tese de Doutorado³. Esta teve como tema a formação de professores e enfocou processos educacionais mobilizados por diferentes sujeitos e espaços, em tempos historicamente situados, na procura de dar visibilidade ao ofício do professor, em suas dimensões funcionais e simbólicas.

Ao trabalhar 25 anos no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp-INES), como professora do Ensino Básico, venho me esforçando para implementar a proposta de educação bilíngue, anunciada desde 1997 no Plano Político Pedagógico da instituição, resultado de luta política de um grupo de agentes escolares e da influência da literatura e de experiências internacionais (Freitas, 2012).

O projeto bilíngue de educação de surdos pretende romper com a visão centenária da surdez como deficiência, falta, patologia, fundamentada pela filosofia oralista (Soares, 1996), adotando a visão sócio-antropológica que percebe o sujeito surdo não como deficiente, mas como diferente em termos linguísticos, culturais e políticos (Góes, 1999; Lodi & Lacerda, 2009; Quadros, 1997; Skliar, 1997, 1998), em que a Língua de Sinais (LS) é assumida como língua instrucional e identitária do Surdo e a língua oficial do país é ensinada como segunda língua.

A dificuldade que percebo na adoção dessa concepção de educação por uma considerável parte do corpo docente, materializada nas práticas pedagógicas cotidianas, motivou meu interesse pelo estudo da formação de professores e pela História das Instituições Escolares que, ao longo da história, vai se ocupando do credenciamento acadêmico dos professores, estreitando a sua relação com os processos de legitimação do seu ofício (Escolano, 2000).

Nos termos desse manuscrito, tento compreender como se deu a circulação de ideias pedagógicas e modelos de formação docente no Curso Normal (1951-1957) e nos 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), no Brasil, e no Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) (1952-1956/1961-1963/1982-1984), em Portugal. Lanço luz à relação que estabeleceram, procurando ir além da identificação das semelhanças e das diferenças, convergências e divergências.

A escolha do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP), em Portugal, como unidade comparativa com a instituição brasileira, deveu-se aos seguintes motivos: ter sido uma instituição com um colégio de aplicação, tal qual o INSM/INES, que investiu, nas décadas de 1950 a 1980, na formação de professores para compor seu quadro permanente, para outras escolas especiais ou para classes especiais de escolas regulares, atrelada a um projeto de renovação pedagógica com dimensão nacional.

O estudo resgatou a importância histórica desses cursos, pouco historicizados, que instituíram e compartilharam modelos de formação docente, tendo os seus discursos teórico-

³ Esta tese de Doutorado em Educação teve financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O estágio de doutoramento da pesquisadora, sob o nº do processo 99999.008283/2014-01, ocorreu na Universidade de Lisboa, em Portugal.

-conceituais fundamentado a prática pedagógica por meio das sucessivas socializações dos professores e alunos (Dubet, 2006).

Esses docentes atuaram na Educação Especial⁴, que foi sendo construída como 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.

Assim, sob o prisma dos estudos comparados, a pesquisa documental que empreendi tentou entender a ocorrência de fenômenos educacionais que se desenrolaram no mesmo arco temporal, entre as décadas de 1950 a 1980, mas que foram provenientes de realidades histórico-sociais não contíguas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos comparados, no âmbito da história da Educação, foram perspectivados a partir das contribuições de Nóvoa (1995, 1998), que adotou a abordagem teórica do sistema mundial, em articulação com o modelo das perspectivas sócio-históricas, 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.

A virada comparatista, precipitada pelo advento da pós-modernidade e do fenômeno da globalização, fez surgir o interesse pelo “outro”. Isso significa um investimento em uma operação historiográfica que enverede pela busca por fontes históricas que comprovem a tese de que os fenômenos educacionais locais sofreram influências do contexto global ou transnacional em suas constituições.

Essa nova perspectiva reclama, pois, uma operação comparativa que ultrapasse as justaposições de sistemas educacionais e a identificação das semelhanças e das diferenças entre as unidades observadas, de modo a ampliar 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.

Ao adotar essa nova configuração, a educação comparada passa a ocupar-se da complexidade dos fenômenos educacionais e enfocar a rede de relações tecidas pelos sujeitos institucionais, suas práticas e seus discursos pedagógicos que assumem também uma escala global.

Na cartografia da educação comparada, elaborada por Nóvoa (1995), a perspectiva teórica do sistema mundial ocupa-se do trabalho de identificação dos processos de difusão cultural nas reconstruções históricas, evidenciando as interdependências transnacionais das unidades comparadas em termos de organização e de constituição de seus sistemas educacionais. Essa abordagem ilumina a dimensão global de aspectos/fenômenos que eram observados tão

⁴ 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 atuação no magistério especial; adaptações curriculares ou currículos especiais; uso de equipamentos, aparelhos e materiais específicos para o auxílio à prática educacional, entre outros.

somente no plano nacional, de forma a confirmar, muitas vezes, que “os acontecimentos locais são influenciados por fenômenos que têm lugar muito longe” (Nóvoa, 1995, p. 19).

Essa configuração articula-se à abordagem das perspectivas sócio-históricas, 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, por meio de suas ações e práticas discursivas, de forma que esse modelo de análise se interesse menos pela materialidade dos fatos educativos do que pelos discursos/atos dos atores sociais.

O foco do pesquisador recai nas inter-relações entre as unidades comparadas que, por sua vez, podem evidenciar ligações históricas entre elas, as *connected histories*, significando que essas “histórias estão ligadas, conectadas, e que se comunicam entre si” (Gruzinski, 2001, p. 176), desconstruindo a ideia de que as mesmas foram gestadas somente no plano nacional. Isso quer dizer que o pesquisador comparatista deverá se debruçar na análise de práticas e de vivências do cotidiano escolar que rompem silêncios por meio 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.

Assim, a pesquisa realizada explorou a dimensão desses discursos em termos de difusão mundial de paradigmas, ideologias, saberes, métodos e modelos, em um exercício de reconstrução histórica que “envolve processos de difusão cultural ou análises globais das interdependências trans-nacionais” (Nóvoa, 1995, p. 18).

3 METODOLOGIA

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, Peixoto, & Khoury, 1998, p. 9), e visou o esquadramento da experiência humana sob a forma de vivências, crenças, atitudes, significados, aspirações, motivações, interesses e relações de poder que permearam as ações dos sujeitos e das instituições, condicionados social e historicamente.

Para atingir essa compreensão, a estratégia metodológica utilizada foi a pesquisa documental, que propiciou 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.

Interpretar um documento (escrito ou fruto de relato oral) demandou necessariamente ler nas entrelinhas do seu texto, pensando não só sobre quem o escreveu ou narrou oralmente e o conteúdo que estava sendo representado, mas, principalmente, por que foi representado daquela forma, e não de outra, e que tipo de interesse defendeu.

Para a análise das entrevistas, foi adotada a metodologia da História Oral, considerada uma corrente historiográfica que enfatiza “fenômenos e eventos que permitem, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas de processos histórico-sociais” (Lozano, 2006, p. 16), utilizada, dessa forma, para interpretar e situar historicamente os depoimentos orais acompanhada das análises das fontes documentais. A triangulação dos dados intencionou buscar diferentes maneiras de investigar um mesmo ponto.

Esse caminho metodológico possibilitou a observação dos princípios e das normas que regeram os comportamentos dos sujeitos educacionais, a forma como se apropriaram dos modelos conceituais, dos conhecimentos e dos 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.

Ainda que se tenha deparado, algumas vezes, com a artificialidade, variabilidade e parcialidade das fontes orais (Portelli, 1997), a metodologia da História Oral permitiu entender a memória não como um depositário passivo dos fatos, mas principalmente como “um processo ativo de criação de significações” (Portelli, 1997, p. 33).

Com a compreensão de que o discurso histórico se alicerça em uma lógica comparativa, pôde-se trocar o raciocínio das justaposições e dos contrastes entre as unidades “pela observação das hibridizações ou das mestiçagens que resultam das suas interações” (Carvalho, 2007, p. 151).

A opção pela abordagem teórico-metodológica do sistema mundial, em articulação com o modelo das perspectivas sócio-históricas, permitiu compreender, nos termos de António Nóvoa⁵, os fenômenos educacionais, tais quais foram se desenvolvendo em cada unidade comparativa, identificar suas singularidades e dar destaque às relações que as conectaram em um nível transnacional ou global.

A operação historiográfica empreendida buscou evidenciar a diversidade de experiências históricas, além das fronteiras políticas, e não implicou em um estudo instrumentalizado da unidade estrangeira, utilizando-a tão somente como ponto de referência comparativo. A preocupação foi fugir das usuais comparações assimétricas que investigam uma unidade comparativa, limitando a outra a um mero esboço.

Assim, o foco afastou-se da simples identificação das convergências e das 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. A adoção desse processo permitiu dar maior visibilidade à maneira como as instituições escolares incorporaram elementos educacionais provenientes de realidades globais, ultrapassando as barreiras nacionais e transnacionais.

3.1 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, Rio de Janeiro. Nessa instituição, encontra-se o Espaço Memória, que conta com a Biblioteca Ana Rímoli de Faria Dória, com um acervo iconográfico e documental; o Arquivo Corrente da instituição, sob os auspícios do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT) e da Divisão de Estudos e Pesquisas (DIESP), e o Arquivo Permanente do Instituto.

⁵ Considerações realizadas por António Nóvoa sobre abordagens metodológicas da educação comparada, em uma aula aberta que ministrou na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na qualidade de professor visitante, no dia 13 de junho de 2016, a segunda de três aulas consecutivas.

A outra instituição investigada foi o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, pertencente à Casa Pia de Lisboa, em Portugal. 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, e no Acervo Histórico do Centro Cultural da Casapiano, ambos localizados na Rua dos Jerónimos, nº 7 A, 1400-210, Belém, Lisboa. Também foram encontrados documentos sobre a instituição na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP).

3.2 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 e do IJRP como leis, decretos, anteprojetos, regulamentos, regimentos e grades curriculares; documentos dos discentes, tais como fichas de matrículas e históricos escolares; documentos dos docentes: fichas funcionais, diários de classe e relação dos professores; publicações bibliográficas, como livros e manuais; anais de Campanha em favor da educação de deficientes auditivos de todo o Brasil (1950/1960); periódicos (jornais e revistas) e documentos institucionais: atas, relatórios, anuários e ordens de serviço.

As fontes orais, utilizadas na tese, foram compostas por doze entrevistas semiestruturadas, realizadas com ex-normalistas/ex-cursistas que desempenharam/desempenham o ofício docente na instituição em que se formaram, no INSM/INES ou no IJRP. Foram selecionados professores que gozaram/gozam de prestígio institucional e entre seus pares profissionais, (re) conhecidos pela qualidade do trabalho executado, com aprofundamento teórico na área da surdez e, em alguns casos, com envolvimento em pesquisas na área da educação de surdos. Para efeito desse artigo, somente a entrevista da professora brasileira Sue Nogueira Lima Verde será analisada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, serão analisadas, à luz do referencial teórico-metodológico apresentado, as conexões que foram encontradas entre os institutos investigados, INSM/INES e IJRP, lançando luz às relações que estabeleceram, de forma indireta e direta.

4.1 RELAÇÕES INDIRETAS ENTRE O INSM/INES E O IJRP

Durante as décadas de 1950 a 1970, estabeleceu-se, em nível global, a tendência de a educação primária utilizar manuais para a divulgação de metodologias e de técnicas de ensino, reforçando o modelo de formação docente didático-pedagógico, que imprimia um caráter instrumental à formação docente. Com a educação de surdos não foi diferente.

A obra *Compêndio de Educação de Surdos* (1954), de autoria de Ana Rímoli de Faria Dória, diretora do INSM/INES (1951-1961) e professora do seu Curso Normal e de Especialização, circulou amplamente na instituição e foi utilizada também como bibliografia nos cursos oferecidos pelo IJRP, como aponta a revista *A Criança Surda* (ano III, n. 4, out., 1956, p. 217), da Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de Surdos-Mudos.

Os discursos científico-pedagógicos proferidos por Ana Rímoli constituíram-se ferramentas cognitiva e conceitual para a formação docente e figuravam ao lado de outras referências, portadores da autoridade das categorias universais, que circularam a uma escala mundial, revelando percepções compartilhadas acerca dos problemas educativos de diferentes países envolvidos com o ensino, reabilitação e pesquisas na área da surdez.

Desta feita, Ana Rímoli participou da difusão de discursos e de 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* nessa especialidade. Suas obras receberam a aceitação das maiores autoridades da pedagogia emendativa, “sendo reconhecidas no mundo inteiro” (Coimbra, 1959, p. 9).

Outro livro de Dória com grande circulação no INSM/INES foi o *Manual de Educação da Criança Surda* (1957)⁶ que, junto aos demais, apresentavam elementos que 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), de forma a disseminar 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. Esses discursos pedagógicos, sob a óptica de Nóvoa (1998), poderiam colaborar também para a definição e redefinição das identidades docentes, auxiliando a constituição do perfil adequado de professor em determinado arco temporal.

O perfil do professor de deficientes auditivos, nas décadas de 1950/1970, foi bem delineado em dissertações apresentadas como trabalho final do Curso de Especialização de Professores de Deficientes Auditivos no IJRP, uma exigência para a obtenção do título de especialista no ensino de surdos-mudos (Tavares, 1952). Esses trabalhos foram encontrados na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, em Lisboa, e especificavam ações “pedagógicas” que visavam o treino auditivo, em que o professor, por meio de técnicas específicas, aproveitava os resíduos auditivos dos alunos, que utilizavam próteses auditivas, para ensiná-los a distinguir os diferentes tipos de sons e localizá-los. O teor desses discursos evidenciava uma matriz clínico-pedagógica que corporizava uma semântica da modernidade.

Essas produções também defendiam que a emissão da fala, principal finalidade da prática pedagógica, seria desenvolvida por meio de etapas que envolviam a discriminação auditiva, os exercícios rítmicos, respiratórios e articulatórios até chegar à instalação dos fonemas por ordem de dificuldade. Nesse tipo de abordagem, a utilização de língua gestual era vista como contraproducente; no entanto, o professor deveria, além de evitá-la, desestimular seu uso pelos alunos em sala de aula.

Também era enfatizada nessas obras a necessidade da parceria profissional entre o professor especialista e o médico, de forma que seus trabalhos se completassem, evidenciando a concepção clínico-pedagógica da educação de surdos. Daí a defesa de que o professor de deficientes auditivos se apropriasse de conhecimentos técnicos no campo da Audiologia e da

⁶ 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).

Foniatria, a fim de adquirir competência nas ações de encaminhar e classificar os alunos de acordo com a etiologia e o grau da surdez, enturmando-os em classes homogêneas.

Outro ponto em comum das dissertações analisadas dizia respeito à necessidade de o 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 de 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.

Das seis dissertações encontradas, quatro indicaram os livros de Ana Rímoli de Faria Dória nas referências bibliográficas, revelando um indício de uma relação mais direta entre os institutos brasileiro e português no plano das ideias e do intercâmbio bibliográfico, que visibilizava uma rede global de comunicação e de compartilhamento de conhecimentos envolvida nesta difusão cultural, como nos aponta António Nóvoa.

A formação de professores em ambos os países teve influência de esquemas teóricos de estudiosos e pesquisadores, linguistas, educadores do ensino especial e psicólogos de nacionalidades inglesa (Mary D. Sheridan, W. A. Aikin, A. Musgrave Horner, Irene Rosetta Ewing e Alex William Gordon Ewing), norte-americana (John W. Bloch e M. Karr Harrison), francesa (Émile Planchard, Eduard Garde e A. Baumann), predominantemente. No IJRP também era muito influente a bibliografia sueca.

O compartilhamento do conhecimento também se fazia por meio das traduções de textos originais, visto que nem todos os alunos tinham proficiência na língua inglesa, principalmente. Na Biblioteca do Centro Cultural da Casapiano, em Lisboa, e no Acervo Histórico do INES, no Brasil, foram encontrados exemplares de textos de autores ingleses e norte-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 e 1960.

Essas produções partiam de centros de educação e de reabilitação de surdos como a *Deaf Children's Society* e *International Bureau for Audiophonology*, 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 obrigatória das atividades escolares.

Essas obras, e suas traduções, constituíram-se 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. Nesse sentido, 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. Desse modo, houve um esforço por parte das duas instituições em consubstanciar o modelo de formação didático-pedagógico.

Os conhecimentos cognitivo-culturais e científicos foram compartilhados por periódicos do INSM/INES, como a *Revista do Ensino ao Surdo*, que também era recebida pela Associação Portuguesa para o Progresso do Surdo-Mudo, sendo encontrados vários de seus

números no Centro de Documentação e Acervo Histórico do Centro Cultural da Casapiano, ao lado de revistas de instituições muito prestigiadas no circuito internacional de educação de surdos e de formação de professores.

Essas publicações, segundo Nóvoa (1998), podem ser entendidas como resultado do fenômeno de internacionalização da educação (e da Educação Especial, igualmente), que primou pela difusão de conhecimentos educacionais, de modelos de formação e da “interação de diversos atores que produzem, fazem a recepção, interpretam, difundem conhecimento, que convergem e divergem entre si, em arenas concretas” (Carvalho, 2009, p. 181).

A Associação Portuguesa para o Progresso do Surdo-Mudo também recebeu os anais da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro⁷ (CESB), iniciada em 1957, pelo Ministério da Educação e Cultura/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-se o INES e IJRP, as bandeiras da CESB foram reforçadas, “sendo recomendados aos demais países do mundo que adotassem as mesmas normas propugnadas pela campanha” (Coimbra, 1959, p. 9), em defesa da difusão de modelos de modernização pedagógica, de compartilhamento de experiências pedagógicas e de pesquisas na área da educação de surdos.

Esses objetivos, na medida do possível, foram alcançados. Os vestígios históricos apontaram para a conexão entre o INSM/INES e o IJRP que percorreram trajetórias similares ao se apropriarem de um discurso-prática, globalmente, que serviu para a construção histórica de um determinado modelo de formação docente que inscreveu, ao longo das décadas de 1950 a 1980, certas permanências estruturais na organização do ensino e do currículo dos seus cursos de formação/especialização.

4.2 RELAÇÕES DIRETAS ENTRE O IJRP E O INSM/INES

O Instituto de Surdos-Mudos de Portugal/IJRP e o Instituto dos Surdos-Mudos do Brasil/INSM/INES começaram a relacionar-se diretamente desde a mais remota data. Ao historiografar o instituto português, Lourenço (1956, p. 92) afirmou que Tomás dos Santos Vieira, docente que trabalhou nessa instituição entre os anos de 1907 e 1912, foi “transferido para o Instituto do Brasil [Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro] para realizar a mesma atividade docente”.

Desse modo, o professor Vieira poderia ter inaugurado o primeiro intercâmbio de pessoas entre os institutos referidos, sendo possível que o ofício docente desenvolvido no Instituto de Surdos-Mudos de Portugal/IJRP tenha apresentado continuidade no instituto brasileiro, sob a forma de práticas pedagógicas centradas nos processos de reabilitação dos surdos,

⁷Ministério 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.

no ensino da língua oral e na escolarização minimalista fundamentada na concepção médico-terapêutico da corrente oralista.

Contudo, somente na década 1950, o intercâmbio foi retomado, a partir da efetivação de um Acordo Cultural entre Portugal e Brasil (*A Criança Surda*, ano II, n. 3, 1956, p. 117), em que a professora brasileira Sue Nogueira de Lima Verde⁸ recebeu bolsa de estudos de seis meses, de janeiro a junho de 1956, concedida pelo Instituto de Alta Cultura de Lisboa (IAC)⁹ do Ministério da Educação de Portugal.

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* (Lima Verde, 2015) 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, 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).



Figura 1. Foto da professora Sue Nogueira em frente ao IJRP, fevereiro de 1956. Fonte: Acervo fotográfico particular da professora referida. **Figura 2.** Foto da professora Sue Nogueira com docentes do IJRP, fevereiro de 1956. Fonte: Acervo fotográfico particular da professora referida.

⁸ Sue Nogueira, que passou a se chamar, depois de casada, Sue Nogueira de Lima Verde, me 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 e 1961, foi 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. Designações 1954/1957, p. 45, 110, verso e 120, 165, verso; Designações 1958, Portarias 09/01/1958 a 27/10/1958, p. 55, verso. No INES, contudo, não encontrei sua ficha funcional.

⁹ O IAC foi criado pelo Decreto-Lei Nº 38.680, de 17 de março de 1952, tendo vigorado até 1976, sob os auspícios do Ministério da Educação Nacional de Portugal.

Chamou-lhe atenção, no estágio realizado no IJRP, 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, sendo imperioso imitar seu sistema de ensino e formação de professores* (Lima Verde, 2015).

Ainda segundo a professora, os docentes do IJRP, todos formados no Curso de Especialização da instituição, realizavam com muita eficiência as tarefas pedagógicas como treinamento auditivo, leitura da fala e 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.

O modelo organizativo e pedagógico dos Cursos de Formação/Especialização do INSM/INES, nesse 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, tendo-se a filosofia oralista como fundamentação, Lima Verde também teve a oportunidade de experimentar com os alunos as etapas da fonética experimental, além de fazer atendimentos no campo da audiometria.

Terminado o estágio no IJRP, Sue Nogueira realizou um curso ministrado pelo Dr. Armando de Lacerda, professor de Fonética do Departamento de Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, fundador do Laboratório de Fonética Experimental. Com essa autoridade no ramo da Fonética, que também era professor dessa disciplina nos Cursos de Especialização do IJRP (em todas as suas edições), Sue Nogueira adquiriu conhecimentos sobre as bases da Fonética aplicada à educação especializada em seus aspectos teóricos e práticos.

Devido ao seu excelente desempenho, atestado em vários documentos consultados, acabou sendo convidada para ser assistente de pesquisa desse 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, ambos se dedicando às investigações científicas coordenadas pelo diretor do Laboratório, ampliando, assim, as redes de relações entre Brasil e Portugal, por meio de protocolos e acordos de cooperação.

Com os conhecimentos adquiridos em Portugal, sua intenção era 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 e que evidencia uma relação estabelecida entre os institutos português e brasileiro:

Lima Verde: Antonino Amaral e Armando de Lacerda me dirigiram ao INES quando voltei ao Brasil. 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.

Motivada para alcançar essas metas, Sue Nogueira, em 1957, foi trabalhar no INES em regime de cessão. Nessa ocasião, 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, os professores do INES eram muito receptivos quando ela repassava as experiências vivenciadas no IJRP, principalmente os conhecimentos a respeito da fonética experimental. Contudo, diferentemente do instituto português, *estes docentes não eram estimulados a participar de investigações científicas, essenciais para a evolução do ensino de surdos* (Lima Verde, 2015).

Para Sue Nogueira, a criação do Instituto de Fonética Experimental no INES seria uma forma de envolver os professores e os alunos dos cursos de especialização em pesquisas científicas, equiparando-os aos do IJRP. Assim, esforçou-se para vencer as barreiras burocráticas junto ao MEC para concessão dos aparelhos que se faziam necessários para o Laboratório de Fonética Experimental. Apesar de *militar* durante cinco anos na instituição brasileira, não conseguiu alcançar suas metas.

A professora atribuiu o seu *fracasso* em fundar tal Instituto no INES à falta de interesse de Ana Rímoli, *que só se interessava em desenvolver projetos que partissem de sua iniciativa* (Lima Verde, 2015). De fato, Ana Rímoli instituiu, em 1957, uma unidade similar e com um raio de ação muito mais abrangente, 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. Assim, a diretora do INES priorizou o atendimento às massas à pesquisa científica, divergindo do encaminhamento do IJRP.

Ainda que o intento da professora Sue Nogueira não tivesse sido alcançado, foram encontrados vestígios na história que ligaram diretamente o IJRP ao INES, 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, fato que corrobora com a percepção de Nóvoa de que os fenômenos educacionais estabelecem uma conexão internacionalmente.

5 CONCLUSÃO

Este artigo buscou evidenciar que 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.

Apontou indícios históricos do esforço que gestores e professores do INSM/INES, no Brasil, e do IJRP, em Portugal, fizeram no sentido de se apropriarem dos elementos determinantes para a organização de um ensino de excelência para os deficientes auditivos, sendo o discurso e a experiência do *outro* primordiais para a formação de seus professores e posterior exercício profissional.

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 por meio do plano das ideias, ultrapassando as barreiras nacionais e colocando em causa a independência dos Estados-nação (Nóvoa, 1995, 1998).

Os institutos referidos 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. Esses processos de homogeneização, portanto, foram resultado da incorporação de elementos simbólicos presentes nos discursos pedagógicos e científicos que circularam no âmbito internacional, legitimando as escolhas das instituições referidas na busca pela excelência do ensino de surdos e da formação de seus professores.

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, por meio 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, essas duas instituições escolares.

Também ficou evidenciado que os agentes escolares das duas instituições percebiam o surdo como um *deficiente* que necessitava ser tratado, reabilitado e educado por intermédio de técnicas específicas que desenvolveriam, antes de tudo, sua língua oral, que demandava anos para ser realizada. Na medida em que essa 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).

Os elementos educacionais do cenário internacional ao serem inseridos nos institutos, aliando-se às condições institucionais, acabaram por matizar as suas singularidades. Nesse sentido, os aspectos locais e globais se amalgamaram, produzindo as identidades históricas dessas instituições.

Os programas de formação de professores foram eficazmente estruturados em seus múltiplos aspectos, organizacionais, conceituais, epistemológicos, disciplinares, tendo o INSM/INES e o IJRP incorporado a vertente oralista como eixo paradigmático para as escolhas teórico-metodológicas e a programação curricular.

Contudo, segundo Caria (2007), o ofício docente, especificamente do professor primário, não passa de uma tradição inventada, visto que nenhuma instância formadora tem a capacidade de autorregular o trabalho desse professor, que é compartilhado pelas práticas empíricas, aprendidas com seus pares mais experientes, sendo a teoria das Ciências da Educação pouco explorada ou incorporada à sua prática.

Nessa acepção, o programa institucional (Dubet, 2006) é compartilhado pelos agentes escolares por meio das práticas e dos 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 dos alunos, que formam um conjunto consistente e coeso que acaba por legitimar uma visão de educação.

Uma ideia da extensão desse sistema de crenças pode ser aventada pela afirmação feita pelo professor Carlos Pinto Ascensão, diretor de longa data do IJRP (1963-1991): mesmo com a língua de sinais já sendo aventada como língua de instrução, no início da década de 1990, o projeto bilíngue esbarrava com a tradição oralista “que ainda tinha muito peso” (Ascensão, 1995, p. 22).

No caso do Brasil, a situação não é muito diferente, pois ainda hoje são poucas as experiências que viabilizam de fato o projeto bilíngue, mesmo no INES, o que se revela um indício de 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).

Assim, os cursos investigados 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 um modelo de educação na socialização e na interação com seus alunos e demais pares profissionais quando se tornaram, mais tarde, docentes das instituições apontadas.

Isso ocorre porque 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.

Desconstruir crenças urdidas por séculos é uma tarefa complexa, visto que 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.

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), revela-nos 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).

O INES, diante da posição estratégica que assume no cenário educacional em relação à área em que atua, no âmbito nacional, com possibilidades reais de promover o intercâmbio internacional, de pessoas e de ideias, por meio dos congressos internacionais que organiza anu-

almente, deverá continuar a conduzir a mudança paradigmática, iniciada em 1990, desconstruindo a visão clínico-pedagógica que insiste em inscrever o surdo no estigma da deficiência.

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, mais afeitos aos pressupostos teórico-metodológicos do bilinguismo, se alinhando ao espírito renovador que demanda uma educação de qualidade para os surdos. Nesse cenário, as bipolaridades devem ser deixadas de lado para que o processo de escolarização do aluno seja, enfim, priorizado.

Por fim, a expectativa que nutro em relação à pesquisa realizada, no âmbito da História da Educação e envolvendo duas instituições seculares pouco estudadas, é a de que ela possa colaborar para o conhecimento do perfil do professor de surdos, nas décadas de 1950 a 1980, fruto de ações formativas institucionais que seguiram os pressupostos teórico-conceituais da Educação Especial, com forte influência do cenário internacional.

REFERÊNCIAS

- Ascensão, C. P. (1995). *Revista da Casa Pia de Lisboa*, ano 8, n. 15.
- Caria, T. H. (2007). A Cultura Profissional do professor de ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 125-138.
- Carvalho, L. M. (2007). Desafios na fronteira da História Comparada da Educação. In D. Gatti Jr. & J. Pintassilgo (Eds.), *Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação* (pp. 143-164). Uberlândia: EDUFU.
- Carvalho, L. M. (2009). Parte II, Sobre a circulação do conhecimento educacional: três incursões. In: J. R. do Ó & L. M. Carvalho M. (Eds.), *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): Estudos Comparados Portugal-Brasil* (pp. 157-264). Lisboa: Educa.
- Coimbra, T. (1959). Discurso do Professor Tarso Coimbra, paraninfo da turma de professores de 1959, do INES. *Revista Fala*, 8.
- Dória, A. R. de F. (1954). *Compêndio de Educação de Surdos*, MES.
- Dória, A. R. de F. (1957). *Manual de Educação da Criança Surda*, MES.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución-profesores, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Traducción de Luciano Padilla. Barcelona, Espanha: Gedisa.
- Escolano, A. (2000). *El espacio escolar como escenario y como representación*. Recuperado em 23 de agosto de 2014 de http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view_file&path%5B%5D=38&path%5B%5D=40
- Freitas, G. de M. (2012). *A construção de um projeto de educação bilingue para surdos no Colégio de Aplicação do INES, na década de 1990: o início de uma nova história?* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Góes, M. C. R. (1999). *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados.
- Gruzinski, S. (2001). Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories. *Topoi*, 2(2), 175-195.

- Jesus, J. M. de. (2015). *Do gesto à voz: um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente noturno*. (Tese de Doutorado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Lodi, A. C. B., & Lacerda, C. B. F. de. (2009). Ensino-Aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In A. C. B. Lodi & C. B. F. de Lacerda (Eds.), *Uma escola e duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 143-160). Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, S. de C., & Freitas, G. de M. (2016). A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(246), 372-386. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>
- Lourenço, A. de J. (1956). Breve resumo histórico da educação de surdos em Portugal. *Revista A Criança Surda*, 3, p. 76-102.
- Lozano, J. E. A. (2006). Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In M. Ferreira & J. Amado (Eds.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Mazzotta, M. J. da S. (1993). *Trabalho Docente e Formação de Professores da Educação Especial*. São Paulo: EPU.
- Nóvoa, A. S. da. (1995). Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-3, 9-61. (Tradução de Ana Isabel Madeira).
- Nóvoa, A. S. da. (1998). L'histoire et l'histoire de l'éducation. In A. S. da Nóvoa (Ed.), *Histoire & Comparaison* (Essaissur l'Éducation) (pp. 13-50). Lisboa: Educa.
- Portelli, A. (1997). O que faz a história oral diferente. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*, 14, 25-39.
- Quadros, R. M. (1997). Bilinguismo. In R. M. Quadros (Ed.), *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rocha, S. M. (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 (v. 1, 2a. ed.). Rio de Janeiro: INES.
- Skliar, C. B. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In C. B. Skliar (Ed.), *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 105-153). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. B. (1998). A escola para Surdos e as suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. Artigo apresentado no *Seminário Surdez, Cidadania e Educação: refletindo sobre os processos de inclusão e exclusão*, INES (Organização), Divisão de Estudos e Pesquisas, Rio de Janeiro.
- Soares, M. A. L. (1996). *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do Surdo no Brasil*. 1996 (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tavares, P. de C. (1952). *Ordem à Casa Pia de Lisboa*, 38. Cota: CDC ADM-ORD 11/2.
- Vieira, M. P. A., Peixoto, M. R. C., & Khoury, M. A. (1998). *A Pesquisa em História*. São Paulo: Ática.

Recebido em: 19/06/2018

Reformulado em: 17/01/2019

Aceito em: 21/01/2019