

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

**PAULO CESAR SOARES DE OLIVEIRA**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA  
ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA (1988-2015)**

GOIÂNIA – GO

2022

**PAULO CESAR SOARES DE OLIVEIRA**

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA  
ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA (1988-2015)**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito à obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

GOIÂNIA – GO

2022

048p Oliveira, Paulo Cesar Soares de  
História e memória da educação do surdo em Goiás :  
Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira (1988-2015)  
/ Paulo Cesar Soares de Oliveira. -- 2022.  
228 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês  
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica  
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,  
Goiânia, 2022

Inclui referências: f. 209-218.

1. Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira.  
2. História oral. 3. Educação - História - Goiás (Estado).  
4. Educação especial. 5. Estudantes surdos. 6. Educação  
inclusiva. 7. Surdos - Educação - Goiás (Estado) I. Almeida,  
Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Educação - 31/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376-056.263



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE  
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPQSS  
Escola de Formação de Professores e Humanidades – EFPH

**HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA -(1988-2015)**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2022.

*PAULO CESAR SOARES DE OLIVEIRA*

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Aline da Silva Nicolino/UFG

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves / FINOM

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Lizandro Poletto / Centro Universitário Alfredo Nasser (Suplente)

Dedico este trabalho, em especial, à minha mãe, Eunice, pelo amor incondicional.

À minha família, pelo apoio constante; ao meu irmão/filho Cláudio (*in memoriam*), que sempre comemorou comigo todas as minhas conquistas.

Ao meu amado companheiro, Luiz, pelo apoio incondicional nas horas difíceis. E ao meu filho, Douglas, por ter trazido frescor e alegria às nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente ao nosso Criador, pelo dom da vida, da saúde e da resiliência.

À minha querida professora orientadora, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida, pela sua amizade, paciência, compreensão e ensinamentos.

Ao querido incentivador da pesquisa, José Maria Baldino (*in memoriam*).

A todos os companheiros de jornada do Diretório/Grupo de Pesquisa Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais EHMCES/HISTEDBR/PUC-GO.

Às queridas professoras que contribuíram com suas memórias e histórias de vida para este caminhar, a quem aprendi a respeitar e tanto admirar. Ao meu amigo Edson Gomes pela destreza e prontidão em contribuir com suas reminiscências para a pesquisa.

A todos/as os/as professores/as e amigos/as redatores/as da BNCC/DC-GO Seduc-GO, que se sintirem aqui representados/as.

À minha grande amiga e irmã Patrícia Araújo dos Santos, que sempre acreditou que era possível. Aos meus amigos e irmãos Fabiano Gonçalves da Silva e Milton Junior, por sempre me apoiarem e estarem presentes e as minhas grandes colaboradoras e amigas Denise Angélica da Silva e Marijara de Lima pelo labor e presteza nas demandas urgentes.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com carinho e dedicação para a construção e finalização desse trabalho.

*De tudo, ficaram três coisas:*

*A certeza de que estamos sempre começando...*

*A certeza de que precisamos continuar...*

*A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...*

Fernando Pessoa

## RESUMO

O presente estudo é fruto do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura. O objetivo desta pesquisa é a busca da história do processo educativo da pessoa surda em Goiás, bem como da sua organização social e linguística – e de vestígios dessa educação –, com enfoque a partir da década de 1980 até o ano de 2015. Trata-se de um período fecundo em políticas públicas e legislação estruturante da educação especial e inclusão da pessoa surda no Brasil e em Goiás. Com vistas a atingir o objetivo proposto, optei por investigar a extinta instituição escolar denominada Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira, tendo em vista que sua trajetória (criação, funcionamento e extinção) coincide com o circunscrito no recorte temporal desta pesquisa. Além da instituição escolar, propus-me também a conhecer a narrativa histórica da vida da educadora Maria Lusia de Oliveira, homenageada ao dar seu nome à escola investigada. A partir da história oral, buscou-se catalogar, organizar e registrar os relatos, as memórias, os testemunhos e as fontes imagéticas até então pulverizadas de forma informal. A pesquisa de campo é composta pela análise das fontes documental e imagética angariadas e da análise das entrevistas orais dos sujeitos que participaram dos 27 anos de existência da instituição Maria Lusia e de amigos/as e parentes que testemunharam sobre a vida da personagem Maria Lusia. A pesquisa bibliográfica busca abarcar os conceitos e as categorias fundantes na perspectiva da História Cultural, analisando obras de pesquisadores como Le Goff (2003), Pesavento (2005) e Chartier (1987). Sobre história e memória, lancei mão de Ricoeur (2000), Pollak (1989) e Halbwachs (2004). Já sobre História Oral, Arendt (1993; 2010; 2011), Bourdieu (1986) e Thompson (2005). Para a análise da instituição escolar, Bosi (1984) e Magalhães (2004) foram utilizados. Para o contexto histórico brasileiro educacional da educação de surdos/a, as produções de Skliar (1997 e 2010), Goldfeld (2002) e Rocha (2009) subsidiaram o estudo. Conclui-se que diante das mudanças de paradigmas na educação especial no Brasil nas últimas décadas, as políticas públicas que antes fundamentaram a manutenção das escolas especiais deixam de existir. O que se pode perceber com a pesquisa é que, a partir do novo paradigma da educação inclusiva, que ganhou força no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI, tais instituições passaram a ser vistas como obsoletas e como entraves para a plena inclusão social, educativa e linguística da pessoa surda. Considerando que a perspectiva da inclusão apregoa que o estudante deve estudar em uma instituição de ensino regular, e não especial, essa política e visão pedagógica levaram inevitavelmente à extinção ou reformulação das escolas especiais do país.

**Palavras-Chave:** História Oral. História da Educação. Educação Especial. Educação de surdo. Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira.



## **ABSTRACT**

*The present study is the result of the stricto sensu postgraduate program in Education at the School of Teacher Training and Humanities at the Pontifical Catholic University of Goiás, within the Education, Society and Culture research line. The objective of this research is to search for the history of the educational process' history of deaf person in Goiás (Brazil), as well as its social and linguistic organization – and the vestiges of this education – focusing from the 1980s until the year 2015. It is a fruitful period in public policies and structuring legislation of special education and inclusion of deaf person in Brazil and in Goiás. To reach the proposed objective, I chose to investigate the extinct Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira school institution, considering that its trajectory (creation, functioning and extinction) coincides with this research period. In addition to the school history, I also proposed to know the historical narrative of Maria Lusía de Oliveira' life, an educator who was honored by giving her name to the investigated school. Based on oral history, we sought to catalog, organize, and record the reports, memories, testimonies, and imagery sources that until then had been informally pulverized. The field research is composed, therefore, by the analysis of the documentary and imagery sources collected and the oral interviews' analysis of the subjects who participated of the 27 years of existence of Maria Lusía school, beyond the friends and relatives who testified about Maria Lusía's life. The bibliographic research seeks to encompass the founding concepts and categories from the perspective of Cultural History, analyzing works by researchers such as Le Goff (2003), Pesavento (2005) and Chartier (1987). On history and memory, I used Ricoeur (2000), Pollak (1989) and Halbwachs (2004). On Oral History, Arendt (1993; 2010; 2011), Bourdieu (1986) and Thompson (2005). For the analysis of the school institution, Bosi (1984) and Magalhães (2004) were used. For the Brazilian historical educational context of deaf education, the productions of Skliar (1997 and 2010), Goldfeld (2002) and Rocha (2009) subsidized the study. It is inferred that in view of paradigm shifts in special education in Brazil in recent decades, the public policies that previously supported the maintenance of special schools no longer exist. What can be seen from the research is that, from the new paradigm of inclusive education, which gained strength in Brazil in the first two decades of the 21st century, such institutions have become obsolete and obstacles to full social inclusion, educational and linguistics of deaf person. Considering that the perspective of inclusion proclaims that student should study in a regular teaching institution, and not in a special one, this policy and pedagogical vision inevitably led to the extinction or reformulation of the country's special schools.*

**Keywords:** *Oral History. History of Education. Special education. Deaf education. Maria Lusía de Oliveira Special State School.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Grupo focal das ex-professoras e amigas da personagem Maria Lusia .....	44
Figura 2 –	Foto da professora Maria Lusia de Oliveira .....	49
Figura 3 –	Foto da carteira de filiação a Associação de Orientadores Educacionais de Goiás .....	52
Figura 4 –	Edson Gomes com 10 anos de idade, quando chegou ao Rio de Janeiro, em 1950 .....	105
Figura 5 –	Edson Gomes (ao centro) com dois amigos, também estudantes do INES (prédio da instituição ao fundo no ano de 1957) / Destaque foto de rosto	106
Figura 6 –	Edson Gomes (ao centro) com dois amigos, também estudantes do INES (prédio da instituição ao fundo no ano de 1957) / Destaque foto de rosto	107
Figura 7 –	Instituto Pestalozzi em 1960, na Rua 231 do setor Vila Nova, Goiânia/GO / Instituto Pestalozzi de Goiânia na 5ª avenida, no setor Vila Nova, Goiânia/GO .....	108
Figura 8 –	Professor Edson Gomes com alguns alunos surdos e pessoas com deficiência mental no Instituto Pestalozzi – 1966 e 1968 .....	108
Figura 9 –	Nova sede do Pestalozzi no Setor Pedro Ludovico/Associação dos Surdos de Goiânia .....	109
Figura 10 –	Jaime Neto, filho de Edson Gomes, atuando como intérprete de Libras, ao lado da professora Maria Ligia, da Diretora do Centro de Apoio, Emiliana Lima (ao centro), e da Superintendente de Ensino Especial, Vera Lúcia Machado .....	110
Figura 11 –	Professor Edson Gomes e professora Emiliana Lima no centro de Apoio ao Deficiente em 1988 .....	111
Figura 12 –	Professor Edson Gomes atualmente divulgando sua escola de Libras / Professor Edson Gomes sendo homenageado pelos professores do curso de Letras/ Libras UFG (2019) .....	112
Figura 13 –	Professora Emiliana Maria Silva Lima de Paula, Superintendente do Ensino Especial na década de 90 .....	138
Figura 14 –	Professora Carmem Neves em 2020.....	161
Figura 15 –	Professora Edna Ferreira Chaves Bastos na Escola ML, na década de 2000 .....	162
Figura 16 –	Gessilma Dias na Escola ML em 2002.....	163
Figura 17 –	Professora Írides de Lima Teixeira na escola ML na década de 1990.....	164
Figura 18 –	Professora Isabel Cristina Santos Nery em 2020.....	165
Figura 19 –	Professora Lívia Mascarenhas na escola ML, em 1995.....	165
Figura 20 –	Professora Maria Aparecida de Melo na escola ML, em 1999 .....	166

Figura 21 –	Professora Maria Augusta Fleuri de Bastos na escola ML em 1999.....	166
Figura 22 –	Professora Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos na escola ML, na década de 1990 .....	167
Figura 23 –	Professora Maria Inês Rocha Lima Bubiniak na escola ML, na década de 1990 .....	168
Figura 24 –	Professora Maria Ozório Soares Fróes na escola ML, na década de 2000	168
Figura 25 –	Professora Rosa Maria Mathias (à esquerda) na escola ML, na década de 2000 .....	169
Figura 26 –	Professora Rosane Barros Rocha na escola ML, na década de 2000 .....	170
Figura 27 –	Professor Sebastião Donizete de Carvalho em 2020 .....	170
Figura 28 –	Dr. Clermon, presidente da APAE Goiânia em dezembro de 1983 .....	182
Figura 29 –	Maria de Siqueira, secretária da APAE Goiânia em dezembro de 1983....	182
Figura 30 –	Professora Carmem Neves, APAE Goiânia, em dezembro de 1983	182
Figura 31 –	Diretora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa (primeira à esquerda)	187
Figura 32 –	Equipe da gestão da diretora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa	187
Figura 33–	Fachada da entrada da Escola Maria Lusía.....	191
Figura 34 –	Fachada da entrada da parte clínica da escola do outro lado da rua	192

## LISTA DE SIGLAS

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ASG – Associação dos Surdos de Goiânia  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas  
DC-GO – Documento Curricular Para Goiás  
EaD – Educação a Distância  
EUA – Estados Unidos da América  
IBC – Instituto Benjamim Constant  
IEG – Instituto Educação de Goiás  
IF – Instituto Federal  
INEP – Instituto nacional de Ensino e Pesquisa  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
IPG – Instituto Pestalozzi de Goiânia  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação  
LIBRAS/Libras – Língua Brasileira de Sinais  
MEC- Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
ML – Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira  
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação  
SEE – Secretaria Estadual de Educação  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SUPEE – Superintendência de Ensino Especial  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UEE – Unidade de Ensino Especial  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

	PALAVRAS QUE ANUCIAM.....	16
<b>1</b>	<b>OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>25</b>
1.1	MEMÓRIAS DESTE PESQUISADOR: REMINISCÊNCIAS QUE SE ENTRELACAM COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO/A SURDO/A...	26
1.1.1	<b>Minha formação pré-profissional na área da Educação .....</b>	<b>27</b>
1.1.2	<b>Minha formação e profissionalização como educador em Goiás .....</b>	<b>32</b>
1.2	A PESQUISA DE CAMPO E AS ENTREVISTAS ORAIS.....	35
1.2.1	<b>A pesquisa bibliográfica e o levantamento das produções acadêmicas sobre a temática da história da educação de surdos/as em Goiás</b>	<b>35</b>
1.2.2	<b>A pesquisa de campo documental .....</b>	<b>37</b>
1.2.3	<b>As entrevistas orais e os grupos focais .....</b>	<b>39</b>
1.3	OUTRO OBJETO DE ESTUDO BRILHA AOS OLHOS DOS PESQUISADORES/AS: A PERSONAGEM MARIA LUSIA.....	45
1.3.1	<b>A pesquisa de campo e as entrevistas orais sobre a personagem Maria Lusía e sobre a Instituição ML .....</b>	<b>47</b>
1.3.2	<b>A importância da periodização para o historiador e a categoria tempo ..</b>	<b>54</b>
1.3.3	<b>Surge outro documento: a Certidão de Óbito da personagem Maria Lusía .....</b>	<b>55</b>
1.3.4	<b>Percurso teórico-metodológico na construção da narrativa histórica da personagem Maria Lusía .....</b>	<b>58</b>
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL E A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM GOIÁS.....</b>	<b>62</b>
2.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS: IMPASSES TEÓRICOS E CORRENTES FILOSÓFICAS.....	62
2.1.1	<b>Os impasses para a produção da narrativa histórica da educação de surdos/as .....</b>	<b>63</b>
2.1.2	<b>As correntes filosóficas de educação de surdos/as e a luta por espaço de poder .....</b>	<b>66</b>
2.1.3	<b>Os estudos sobre a temática da surdez na perspectiva de colonizados e colonizadores .....</b>	<b>68</b>
2.1.4	<b>A temática da surdez e a História Cultural: novas possibilidades para a história da educação de surdos/as .....</b>	<b>70</b>
2.2	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NO MUNDO.....	74
2.2.1	<b>A educação de surdos na Idade Média e Moderna .....</b>	<b>75</b>
2.2.2	<b>Ponce de León e o alfabeto manual .....</b>	<b>76</b>

2.2.3	<b>Juan Pablo Bonet: a publicação do alfabeto manual</b>	79
2.2.4	<b>Charles Michel de L'Épée e o método gestualista francês</b>	80
2.2.5	<b>Samuel Heinicke e a Corrente Oralista alemã</b>	82
2.3	<b>A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL</b>	83
2.3.1	<b>A Protolinguagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras</b>	83
2.3.2	<b>As primeiras iniciativas para a Educação de surdos/as no Brasil</b>	85
2.3.3	<b>A criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)</b>	88
2.4	<b>A ERA DAS REVOLUÇÕES E O FIM DA HEGEMONIA DA CORRENTE FILOSÓFICA EDUCACIONAL GESTUALISTA E A ASCENSÃO DO PENSAMENTO ORALISTA</b>	93
2.4.1	<b>Os congressos no século XIX como espaço de legitimação de poder e saber: o Congresso de Paris, de 1878</b>	95
2.4.2	<b>A corrente oralista americana, Alexander Graham Bell e o Congresso de Milão de 1880</b>	97
2.4.3	<b>Educação Especial no Brasil no século XX: a corrente oralista</b>	100
2.5	<b>PROFESSOR EDSON FRANCO GOMES: A GÊNESIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM GOIÁS</b>	104
3	<b>MARIA LUSIA: UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1930 A 1980</b>	113
3.1	<b>TEMPOS DE MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930</b>	114
3.2	<b>NASCE MARIA LUSIA NO INTERIOR DE GOIÁS</b>	117
3.3	<b>A INFÂNCIA DA PERSONAGEM MARIA LUSIA</b>	122
3.4	<b>AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960</b>	126
3.5	<b>OS ESTUDOS PRIMÁRIOS DA PERSONAGEM MARIA LUSIA</b>	129
3.6	<b>O ESTUDO GINASIAL DA PERSONAGEM MARIA LUSIA: INFERÊNCIAS E POSSIBILIDADES</b>	131
3.7	<b>A JUVENTUDE DA PERSONAGEM MARIA LUSIA</b>	134

3.8	A FORMAÇÃO DE NORMALISTA DA PERSONAGEM MARIA LUSIA	140
3.9	MARIA LUSIA: UMA PIONEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM GOIÁS .....	145
3.10	MARIA LUSIA: ADOECIMENTO E MORTE .....	150
<b>4</b>	<b>A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MARIA LUSIA.....</b>	<b>158</b>
4.1	AS “MARIAS” DA ESCOLA MARIA LUSIA.....	160
4.2	A BUSCA POR UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS GOIÁS (1970 – 1990).....	170
4.2.1	<b>O início da educação especial em Goiás: Instituto Pestalozzi de Goiânia ..</b>	<b>171</b>
4.2.2	<b>O início da Superintendência do Ensino Especial em Goiás .....</b>	<b>172</b>
4.2.3	<b>A formação inicial e continuada das professoras da educação especial em Goiás .....</b>	<b>174</b>
4.3	O PERÍODO DA CRIAÇÃO E OFICIALIZAÇÃO DA ESCOLA MARIA LUSIA (1987 – 1990) .....	178
4.3.1	<b>A Educação de surdos no Instituto Pestalozzi de Goiânia na fase assistencialista e da integração .....</b>	<b>179</b>
4.3.2	<b>A Educação de surdos na APAE de Goiânia na fase assistencialista e da integração .....</b>	<b>180</b>
4.3.3	<b>Idealização e criação da Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira.....</b>	<b>183</b>
4.4	O INÍCIO DA ESCOLA MARIA LUSIA NA SUPERINTENDÊNCIA (1987 – 1989) .....	185
4.5	A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MARIA LUSIA (1990 – 2015).....	188
4.5.1	<b>A Escola Maria Lusía de 1990 a 1995 .....</b>	<b>190</b>
4.5.2	<b>O Oralismo na Escola Maria Lusía .....</b>	<b>194</b>
4.5.3	<b>A Escola Maria Lusía de 1996 a 2005 .....</b>	<b>198</b>
	<b>PALAVRAS QUE NÃO ENCERRAM .....</b>	<b>203</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>221</b>

## PALAVRAS QUE ANUNCIAM

O processo de educação de pessoa surda não aconteceu de forma linear e progressiva; ao contrário, como todo processo histórico, está repleto de avanços, retrocessos, rupturas e tensões, e é permeado por questões filosóficas, ideológicas, econômicas e políticas que atravessaram séculos e marcaram as lutas das comunidades surdas por direitos, legitimidades, espaço e cidadania.

Conforme Sá (2006), “o conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se modifica no transcurso da história” (p. 48). Entretanto, nenhuma questão foi tão crucial nesse processo quanto à dualidade entre, de um lado, o direito da pessoa surda usufruir uma língua de sinais e, de outro, a obrigatoriedade de ele ser “normal” e aprender a oralizar e realizar leitura labial, por meio de um “conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998, p. 15).

A educação de surdos/as<sup>1</sup> ao longo dos séculos acaba por trazer à tona diversas polaridades: sinais *versus* fala; gestual *versus* oralidade; educadores/as *versus* médicos/as; e surdos/as *versus* ouvintes. Os já inúmeros pares contraditórios desse debate na busca da forma ideal de promover a educação da pessoa surda aumentam cada vez mais com as novas descobertas e pesquisas em torno da temática da surdez, tanto na área da saúde quanto nas Ciências Humanas.

Desde o século XVIII, profissionais da área da saúde e da educação têm buscado fórmulas de educar a pessoa surda. As gerações de surdos/as, de seus familiares e educadores/as não se isentaram em participar e optar por um ou outro procedimento. Pelo contrário, foram ativos e lutaram pelos seus direitos sociolinguístico e educativo. Entre essas processuais conquistas, o projeto de escolas especiais exclusivas para o atendimento à surdez foi uma demanda do período integralista dos anos de 1980. Neste contexto, foram criadas

---

<sup>1</sup> A presente pesquisa é sobre uma Instituição escolar e sobre uma professora homenageada ao dar seu nome à instituição. Foram entrevistadas 20 pessoas. No rol de todas as entrevistas orais sobre a vida da personagem e da instituição pesquisada, 18 pessoas eram do gênero feminino e somente dois eram do gênero masculino. Assim, considero importante dar visibilidade às mulheres que deram forma e vida à Instituição Maria Lusia e rememorar uma personalidade feminina da educação de surdos em Goiás, que foi a personagem Maria Lusia. Sendo assim, seria uma incoerência grafar as palavras nessa pesquisa no masculino, ou acrescentar o artigo (a), entre parênteses, na grafia das palavras dessa pesquisa. Penso que se a produção textual fosse assim conduzida, neutralizaria a intenção de chamar a atenção para a questão da temática de gênero na educação. Assim, propositalmente, de acordo as demandas sociais de gênero, optei por grafar todas as palavras nas formas masculina/feminina, separando-as por barra (/). A ideia é tentar neutralizar a ideia de superioridade de um ou de outro gênero e buscar, assim, imprimir a ideia de igualdade entre os gêneros.



algumas unidades escolares no Brasil para suprir a demanda deste público que, neste período, clamava por espaço social e educativo.

Em Goiânia-GO, na década de 1980, como fruto de luta conjunta de educadores/as e da comunidade surda, foi criada uma instituição com este propósito. A Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira<sup>2</sup> foi pioneira no Estado de Goiás, sendo ela uma importante instituição escolar e de grande valia para a valorização da cultura e identidade surda goiana neste período. Ela se tornou referência na educação de surdos/as até o ano de 2015, quando foi fechada e extinta.

Sendo assim, o objeto dessa pesquisa é a instituição escolar especializada em educação de pessoas surdas Maria Lusia de Oliveira. Juntamente com a história da instituição, pesquisei sobre a história de vida da personagem Maria Lusia, sendo ela uma educadora pioneira na arte de educar surdos/as em Goiás no auge do período oralista brasileiro. Por esse feito, foi homenageada ao batizar a primeira instituição escolar especializada em educação de surdos/as em Goiás com o seu nome. A fim de se traçar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, enfatiza-se, como objetivo geral, compreender os aspectos históricos que levaram ao surgimento e desenvolvimento da entidade.

O objetivo desse estudo centrou-se em compreender como se deu o processo histórico-social da educação de surdos/as em Goiás, a partir da implementação de políticas educacionais especiais para pessoa com deficiência no Brasil na década de 1980, que culminou com a criação de uma escola especializada em educação de pessoa surda – a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira – na cidade de Goiânia/GO.

A partir da definição do objetivo, algumas questões foram levantadas para a concretude da pesquisa, de forma específica: conhecer o processo histórico das correntes filosóficas utilizadas na educação de surdos/as no mundo e no Brasil a partir do século XVIII, bem como suas implicações em Goiás a partir da segunda metade do século XX; compreender o contexto histórico, político, social e educacional no Brasil e em Goiás a partir da década de 1930, buscando trilhar a história de vida da personagem homenageada com o nome da Escola Maria Lusia de Oliveira; analisar, por meio da história oral, o processo de idealização, criação e fundação da escola Maria Lusia; narrar os anos de funcionamento da escola; e problematizar os motivos que levaram o seu fechamento e extinção.

---

<sup>2</sup> A Escola Estadual Especial Maria Lusia será, por vezes, aqui denominada de Instituição ML ou Escola ML a fim de diferenciar-se da personagem Maria Lusia de Oliveira, que também compõe o objeto deste estudo.

O recorte temporal desta pesquisa baliza-se entre os últimos anos da década de 1980, mais precisamente no ano de 1988, ano do decreto que cria a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira, indo até o ano de 2015, ano oficial do encerramento das atividades dessa instituição. Para contar a história da vida da professora Maria Lusia de Oliveira, procurei contextualizar a educação brasileira desde a década de seu nascimento, de 1930, até a década de 1980, período de seu falecimento.

A pretensão é a de abarcar as grandes estruturas desse processo, a possibilidade de construir uma cronologia científica da história da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira, destacando os fenômenos históricos segundo a sua duração, longe de encerrar-se nos acontecimentos fato por fato, ano a ano ou de individualizá-los. A busca se dará nas estruturas, interessando-se por elas por meio das histórias oral, escrita e imagética ancoradas na História Cultural.

Para contextualizar a educação da pessoa surda e as tensões entre as correntes oralista e gestualista, no desenrolar da pesquisa busquei apresentar a periodização histórica das principais correntes filosóficas de educação de surdo/a no mundo até a atualidade. Procurei destacar a história da educação de surdos/as no Brasil com enfoque no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro<sup>3</sup> (INES). Já a história da educação da pessoa surda em Goiás e sua contextualização se dá a partir da década de 1950, período da criação da primeira turma formal de educação de surdos/as goiana.

O motivo de o recorte temporal da pesquisa ser balizado nessas décadas justifica-se pelo fato de as mudanças alcançadas nas políticas públicas e pedagógicas da educação de surdos/as em nosso país iniciarem-se, em sua maioria, a partir dos anos 80 e 90 e se consolidarem como políticas públicas de Estado e legislativa depois dos anos 2000.

Tais mudanças foram impulsionadas por movimentos internacionais de inclusão, que incentivaram e orientaram as políticas públicas brasileiras para a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais. A começar pela mudança do foco da educação especial neste período. A Declaração de Salamanca de 1994 é um desses importantes documentos orientadores internacionais. Ela é o resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades

---

<sup>3</sup> Com o objetivo de padronização do texto e de torná-lo mais claro, optou-se por alguns critérios de grafia para alguns termos que têm a sua forma de escrita modificada ao longo da história. Assim, utilizo para me referir ao sujeito que é acometido pela surdez de 'pessoa surda' ou surdos/as. O mesmo acontece com o INES: o Instituto sofreu alterações em seu nome ao longo do tempo, mas nessa pesquisa optei pela abreviatura INES, independentemente do nome que levou em períodos anteriores. Também utilizo, ao se referir ao sujeito acometido por alguma "deficiência", o termo de 'pessoa com deficiência', que é o consolidado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. A opção de grafia alinha-se com a utilizada na atualidade, excetuando-se, naturalmente, as grafias diversas contidas nas citações diretas.

Educacionais Especiais, realizada entre sete e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca.

A Declaração de Salamanca, sendo o documento fruto dessa Conferência, propõe para todas as nações a inclusão total de pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Essa proposta era oposta à realidade que vinha acontecendo até então, em que a maioria das “pessoas com deficiência” eram matriculadas e educadas em instituições especializadas de ensino filantrópicas ou em instituições especiais, mas não na rede regular de ensino. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei nº 9.394, de 1996 –, é concebida de forma a adequar-se à nova proposta inclusiva, visto ser o Brasil um dos signatários da Declaração de Salamanca. Desse modo, os pensadores da nova LDB abraçaram a perspectiva da inclusão total como modelo de ensino especial para o país, proposta esta que alterou drasticamente a condução da educação especial brasileira.

Esse novo cenário de políticas públicas inclusivas propiciaram mudanças e conquistas linguísticas, educacionais, sociais e de direitos de cidadania da pessoa surda em nosso país. A Lei da Acessibilidade nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, dá início ao conjunto de leis nesta nova fase da inclusão brasileira. Dois anos depois, é aprovada a Lei da Libras<sup>4</sup>, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Essa lei era um anseio e uma reivindicação de grande importância para a comunidade surda brasileira, pois, além de reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mais uma língua oficial do nosso país, também a qualificou como a língua primária e oficial da pessoa surda no Brasil.

Logo depois, em 2005, a comunidade surda obteve outra vitória com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, além de fortalecer a Lei da Libras, passou a regulamentar detalhadamente o uso, a divulgação e o ensino da Libras no Brasil. Coroando esse período legislativo, foram publicadas em 2010 a Lei nº 12.319, de 1º de setembro, que regulamenta a profissão do intérprete de Libras e em 2015 a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Desta feita, as duas primeiras décadas do século XXI foram profícuas para a comunidade surda brasileira. Com o apoio legislativo e as políticas afirmativas, a comunidade

---

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, a Língua Brasileira de Sinais – Libras – em sua modalidade espaço visual é vista como a língua oficial e natural da pessoa surda, sendo ela a forma correspondente em igual nível e *status* das línguas orais auditivas. A maioria dos atores e sujeitos envolvidos nesta pesquisa utiliza a língua de sinais (Libras) como equivalente à “fala” (BRASIL, 2002). Sua grafia aparece na literatura acadêmica de duas formas: todas as letras em maiúsculo (LIBRAS) ou somente com a primeira letra maiúscula (Libras). Nesta pesquisa, optou-se pela grafia ‘Libras’, salvo em citações diretas de autores, sendo esta grafia, inclusive, a recomendada pelas gramáticas.

surda passa do anonimato e da marginalização das discussões sobre a surdez e conquistam espaços e visibilidade cada vez maiores. Isso foi possível devido ao fortalecimento da educação especial no país e sua estruturação na perspectiva da inclusão. Nesta nova realidade, temas como a Libras, surdez, cultura e identidade surda, até então reclusos às comunidades surdas brasileiras, passam a ser apreciados pela comunidade acadêmica e tornam-se pautas recorrentes nas demandas educacionais. Essa efervescência teórica, educacional e de luta social ganha destaque também nos debates sociais e políticos e reverbera em legislação, políticas públicas e normativas favoráveis à inclusão social, linguística e educacional da pessoa surda no Brasil.

Mas as conquistas obtidas na história da educação formal de surdos/as não se restringem à consolidação legislativa inclusiva. Como bem lembram Shiroma *et al.* (2007), vão bem mais além do campo legal:

Uma política nacional de educação é mais abrangente do que a legislação proposta para organizar a área. Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não-governamentais que se propagam com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se para além destes espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiosas (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 73).

Cabe destacar que a originalidade do tema se deu pelo fato de que até o levantamento realizado para a produção deste projeto não foi encontrado nenhum registro de dissertação ou tese que descrevesse sobre essa temática no estado de Goiás. Sendo assim, este registro histórico impresso, científico, de caráter acadêmico, com o objetivo de produzir uma narrativa sobre a história institucional da Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira, além de restituir partes das memórias do processo da educação de surdos/as, suas lutas por inserção linguística e social, também destaca os/as personagens que participaram neste processo.

Sendo assim, ao pesquisar de forma acadêmica a história da educação da comunidade surda goiana e assentar por escrito os relatos até então esparsos nas memórias e repassados por meio de testemunho “oral”, é possível contribuir para maior acesso a essas informações. Pois, atualmente, a maioria da história da comunidade surda goiana é divulgada de forma informal e oralmente e se encontra pulverizada em várias “vozes” e lugares que, ao serem cotejados, apresentam “falas” desconexas.

Com efeito, a maioria das informações que hoje temos sobre a história da educação da pessoa surda goiana é repassada muitas vezes de forma contraditória e inconclusiva, como é da natureza da memória reflexiva do sujeito. Diante disso, é mister assentar por escrito, de forma organizada, histórica e coletiva, essas diversas memórias. Ao converter as fontes orais

em fontes escritas, formais e documentais, tal registro poderá contribuir na cristalização da memória e na narrativa histórica de alguns dos/as pioneiros/as que deram vida e forma a este movimento educacional e social goiano.

Soma-se a isso a possibilidade de esta pesquisa, mesmo de forma secundária, salvaguardar, organizar e catalogar acervos pessoais e físicos dos/as entrevistados/as, pois várias são as barreiras de acesso a acervos de fontes imagéticas impressas em arquivos particulares. E esta é a realidade encontrada acerca da maioria dos registros fotográficos e acervos imagéticos até o momento da pesquisa: eles estão localizados em sua maioria em repositórios particulares, domésticos e informais. Ao serem digitalizados e divulgados com o estudo, poderão ser mais bem preservados e apreciados pela comunidade surda goiana.

Dito de outro modo, a publicação dessa tese possibilitará transformá-los em arquivos imagéticos em formato virtual, disponíveis na internet de forma rápida e democrática, pois a conversão de pequenos acervos particulares, restritos, avulsos, pulverizados e desconectados em acervo documental conciso e único, narrado na modalidade científica, poderá ser um ganho para o acervo documental dessa temática em Goiás. E essa produção acadêmica poderá tornar-se uma das fontes primárias sobre a comunidade surda goiana, vindo a incentivar e contribuir com estudos, pesquisas e análises futuras.

A hipótese principal é de que as escolas especiais foram frutos de política pública brasileira para atender às demandas pedagógicas alinhadas a filosofias educacionais da segunda metade do século XX. Mas com a chegada do século XXI, e com a mudança de paradigma na educação especial no Brasil a partir da década de 1990, as políticas públicas que antes fundamentavam a manutenção das escolas especiais modificaram-se e deixaram de produzir sentido para as ações educativas nas primeiras décadas do século XXI. Diante do novo paradigma da educação inclusiva, muitas delas passaram a ser vistas como obsoletas e entrave para a total inclusão linguística, educativa e social da pessoa surda, o que levou à sua ressignificação ou fechamento e extinção.

O presente estudo estrutura-se por pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo é composta por fontes oficiais e entrevistas orais. O conjunto das fontes oficiais documentais e imagéticas foram angariadas ao longo da pesquisa de campo. Compõem o escopo das entrevistas orais os sujeitos que participaram dos 27 anos de existência da instituição Maria Lusia e de amigos/as e parentes que testemunharam a vida da personagem Maria Lusia. A pesquisa bibliográfica busca abarcar os conceitos e as categorias fundantes na perspectiva da História Cultural. Para tanto, analisou-se obras de pesquisadores como Le Goff (2003), Pesavento (2005) e Chartier (1987). Sobre história e memória, lancei mão de Ricoeur

(2000), Pollak, (1989) Halbwachs, (2004). Já sobre História Oral, Arendt (1993, 2010 e 2011), Bourdieu (1986) e Thompson (2005). Para a análise da instituição escolar, Bosi (1984) e Magalhães (2004). Para o contexto histórico brasileiro educacional da educação de surdo/a, as produções de Skliar (1997 e 2010), Goldfeld (2002) e Rocha (2009) subsidiaram a análise.

Chamou-me a atenção ainda as diversas categorias e objetos que cotejam o tema desse estudo<sup>5</sup>, além de debates atuais e interessantes encontrados nos diversos autores pesquisados no decorrer da pesquisa. Mas tenho a humildade de entender que não são estes os objetivos propostos, não sendo passíveis de análise nesta pesquisa. Mas, por fazerem interface como o tema estudado, alguns deles aparecem de forma despreziosa na composição da narrativa ou somente foram citados em notas de rodapé.

O diálogo estabelecido com os autores desses diversos conceitos e categorias contribuiu para o entendimento de que não existe fórmula pronta e acabada que funcione como modelo operacional para o construto de uma pesquisa sob o prisma da História Cultural. Mas ela é elaborada no processo laboral, com base no cabedal teórico acessado e disponível e nos modelos e exemplos bibliográficos encontrados. O resultado da pesquisa dialoga fortemente com a formação do pesquisador.

Desta forma, ao leitor torna-se muitas vezes perceptível que na narrativa produzida existe um processo relacional que foi pensado metodologicamente quando procuro dar sentido e interpretar os dois objetos centrais da tese, que é a Instituição Maria Lusia e a personagem Maria Lusia, principalmente na forma da tessitura textual da narrativa eleita para abarcá-los. Em muitas páginas, busquei trilhar, como descreve a historiadora surda Strobel (2014), “caminhos que, mesmo desconhecidos, merecem ser trazidos à tona, vivenciados e narrados”. (p. 22):

Diante disto, surgem novos feitos e novas interpretações no cotidiano. Neste sentido, se prosseguirmos com as velhas realidades, narradas como que no tempo colonial, perigamos escrever uma história de holocausto, de dominação, de lamentos. Mas não é por aí... Temos outros caminhos que, mesmo desconhecidos, merecem ser trazidos à tona, vivenciados e narrados por constituírem a genuína história natural e cultural dos surdos. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 20).

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos construídos da mescla de conceitos e análise das pesquisas bibliográficas e de campo. Sendo assim, o primeiro capítulo é dedicado a narrar os caminhos metodológicos da pesquisa, incluindo a de campo, os seus

---

<sup>5</sup> Um exemplo são os temas tratados pela pesquisadora surda, Strobel (2008), em seu livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”. A autora defende que a “[...] Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição [...] das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos. A autora ainda cunha o termo de “povo surdo” (2008, p. 22).

sucessos e percalços, além de conter o memorial do pesquisador que produziu essa narrativa em primeira pessoa.

O segundo capítulo visa contextualizar historicamente o início da educação de surdos/as no mundo a partir do século XVIII. Procuo elucidar onde, quando e com quem se iniciaram as principais correntes filosóficas e metodológicas na busca de educar as pessoas surdas. Busco também contextualizar o início da educação de surdos no Brasil a partir do século XIX com a criação do INES na então capital do país, Rio de Janeiro. E, na narrativa regional, apresento a gênese da educação de surdos/as em Goiás a partir da segunda metade do século XX por meio da narrativa da vida de uma personalidade surda goiana.

O terceiro capítulo apresenta a contextualização histórica da educação brasileira a partir da década de 1930 e narra a história de vida da personagem Maria Lusía. Procuo trazer na narrativa a visão de mundo das localidades onde viveu e o imaginário das várias fases de sua vida, desde a infância, adolescência e vida adulta, além de sua trajetória escolar, acadêmica e profissional. Como se trata de uma tessitura sensível de um tema peculiar, busquei também trazer na narrativa alguns aspectos possíveis de sua vida pessoal e cotidiana no ensino de, em análise modesta, apresentar alguns aspectos de sua individualidade.

Já no quarto e último capítulo produzo uma narrativa histórica da instituição escolar Maria Lusía desde sua idealização no final da década de 1980, seus 27 anos de atuação até a sua extinção em 2015. Nesta tessitura, destaquei e busquei dar visibilidade aos sujeitos que se propuseram a ser testemunhas da narrativa desta história. O capítulo traz um pequeno relato e fotos sobre cada uma dessas testemunhas, as muitas ‘Marias’ que deram vida e forma à escola pesquisada. As muitas imagens sobre o cotidiano desta instituição buscam ilustrar um pouco da cultura escolar e do trabalho ali desenvolvido em quase três décadas de funcionamento.

No percurso da construção textual da presente pesquisa, inicialmente pensei ser possível produzir uma narrativa de maneira mais convencional. Compreendo que ao final da produção textual o estilo da narrativa não souo tão disciplinado assim. E, ao contemplá-lo, percebo que por muitas vezes ele se apresenta solto do rigor convencional acadêmico. Encontro também nele ritmo e uso de figuras de estilo e de linguagem nada usuais aos pesquisadores tradicionais.

Desta forma, tal aparente “indisciplina” no rigor textual pode ser justificada pela natureza dos objetos pesquisados e pela metodologia eleita para a pesquisa de campo. Como abordo os objetos a partir das reminiscências e memórias das testemunhas e transito em “lugares de sensibilidades”, busco no texto alcançar a emoção e a sensibilidade que a mensagem das testemunhas imprimiram sobre os objetos pesquisados em sua forma oral.

A especificidade do tema, a forma como se conduziu a pesquisa e o enfoque narrativo em si acabaram por direcionar-me a produzir um texto em primeira pessoa, escolhi essa que me permitiu passear pelas emoções e sensibilidades trazidas ao longo da narrativa. Estas acabam se misturando e se dissolvendo nas representações da Instituição Maria Lusia e da personagem Maria Lusia e nas relações que esses dois objetos amalgamaram com a história da educação da pessoa surda em Goiás.

São memórias de sujeitos e instituições de um tempo passado, distantes de nossa temporalidade, mas que aparecem multifacetados renascidos nas reminiscências de quem a eles deram vida e forma por meio dos testemunhos. Ricoeur (1989), ao tratar da relação do texto e a ação do pesquisador que o produz e suas subjetividades e ao teorizar sobre a composição literária, explica que o texto produzido e pronto escapa do domínio de quem produziu. Ele traz consigo possibilidades de novas significações entre o sujeito-autor, e sujeito-leitor. Nesta perspectiva, o texto se torna livre e autônomo ao ser produzido e publicado.

O texto como uma composição literária escapa da referência imediata, distancia-se da linguagem cotidiana e introduz através da ficção novas possibilidades de ser-no-mundo. É justamente por isso que o mundo do texto é uma possibilidade de distanciamento daquele que já pertence ao mundo. O mundo do texto, através de sua configuração, cria um mundo de significações que nasceram de uma cultura, de uma história e de um conjunto de vivências e, além disso, ele é autônomo, independente do seu autor. (p. 184).

Assim, acabei por transitar em um estilo de escrita que ora opta pelo convencional como, por exemplo, ao tratar das correntes filosóficas no mundo e no Brasil no capítulo dois, ora transita por lugares de sensibilidades, como no caso do memorial da minha história com a comunidade surda, retratada no capítulo um, e da narrativa de vida da personagem Maria Lusia, exposta no capítulo três. São tessituras textuais que ensinam o/a leitor/a conceber cenários e perceber sensibilidades. Com esse aviso, busco posicionar ao/à legente em qual lógica essa pesquisa foi elaborada. Sempre me peguei carregado de preocupações e atenção com o método e o estilo de escrita científica, mas, ao mesmo tempo, era convencido pela aspiração de também respeitar o objeto e a sensibilidade narrativa que deles emanavam e exigiam do pesquisador condicional liberdade textual.



## 1 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos dessa pesquisa se constituíram basicamente de três etapas. Inicialmente, fez-se o levantamento bibliográfico do tema e das produções acadêmicas sobre ele produzidas. Em seguida, deu-se a pesquisa de campo em instituições de ensino especial e órgãos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás em busca de fontes documentais sobre os objetos pesquisados. Finalmente, foram realizadas as entrevistas orais e a organização de grupos focais em busca de lembranças e memórias sobre a instituição ML e a personagem Maria Lusia.

Diante disso, o objetivo desse primeiro capítulo é apresentar os caminhos metodológicos da pesquisa nestas três fases e justificar algumas opções teórico-metodológicas na produção narrativa da tese. Quanto à fundamentação teórica, pelo estilo de narrativa em que a tese foi produzida, optei por não a apresentar na forma clássica em um capítulo específico, mas por incluí-la de forma imbricada ao longo da narrativa textual. Desta feita, a fundamentação teórica conduz e fundamenta toda a tessitura textual da tese.

A especificidade do tema e a forma como se conduziu a pesquisa, assim como o enfoque narrativo em si, acabaram por direcionar-me a produzir um texto em primeira pessoa. Ao optar pela escrita em primeira pessoa, foi necessário produzir um memorial sobre quem era o pesquisador que contava essa narrativa de forma singular. Em virtude disso, foi produzido um tópico neste capítulo com o objetivo de apresentar um pouco de minha história e trajetória, em especial naquilo que se relaciona com a temática da educação de surdos/as em Goiás.

Esse memorial é ainda uma possibilidade subjetiva de abarcar os objetos estudados, haja vista que ele expõe dados desse processo histórico. Outra questão a ser ressaltada é que parte do memorial pode servir como arquétipo capaz de contextualizar as histórias de vida de algumas das testemunhas que se dispuseram a contribuir com suas reminiscências para produção dessa narrativa. Ao produzir o meu memorial, certamente percebo que ele contém similaridades com as histórias de vida de muitos profissionais que se dedicaram à educação de surdos/as no período estudado.

Assim, inspirado no exemplo de Hannah Arendt, que desenvolve uma concepção filosófica das experiências do sujeito e valoriza a habilidade de reter as próprias experiências e transformá-las em “base de análise” e analogias, é que produzi o memorial sobre minha

experiência com as comunidades surdas. Arendt pavimenta um caminho singular, mas possível aos historiadores, poetas e narradores, para falar e analisar o ‘outro’ por meio de suas próprias experiências. Aguiar (2001) sintetiza nas palavras seguintes essa abertura filosófica do pensamento cunhado por Arendt para as experiências.

O pensamento “narracional” é o meio que o pensador encontra para lidar com os eventos quando os cânones da historiografia, da metafísica e do pensamento político perderam a capacidade de iluminar o que está acontecendo. Na ausência de padrões confiáveis, passa-se a invocar as próprias experiências como base de análise. Poderíamos dizer que Arendt desenvolve uma concepção de filosofia como storytelling, a habilidade de reter as experiências. Essa abertura do pensamento para experiência é que está na ideia de um “pensar apaixonado”, no qual a vida do espírito deita suas realizações mais importantes, não se dedicando às questões últimas, metafísicas, como nos antigos, mas no desinteressado prazer de julgar os acontecimentos. Nesse aspecto, o filósofo não está na companhia dos deuses, mas segue um percurso amplamente trilhado pelos historiadores, poetas e narradores (p. 219).

No desenrolar da pesquisa, outra faceta do objeto surgiu aos olhos do pesquisador: a história da personagem Maria Lusía de Oliveira, professora que deu nome à Instituição ML. Segundo Pesavento (2005), a história cultural permite respeitar a “subjetividade dos atores [de modo] a resgatar no passado” suas histórias de vida. O autor ainda explica que uma das características da História Cultural é “trazer à tona o indivíduo, como sujeito da História, recompondo histórias de vida, particularmente daqueles egressos das camadas populares.” (p. 118). A tessitura narrativa da tese, principalmente da vida da personagem (apresentada no terceiro capítulo), se deu de forma bem específica. Por isso, optamos por apresentar o caminho metodológico da construção do capítulo terceiro em um subtópico próprio (3.1) neste capítulo 1.

### 1.1 MEMÓRIAS DESTE PESQUISADOR: REMINISCÊNCIAS QUE SE ENTRELAÇAM COM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO/A SURDO/A

Os motivos que nos moveram em direção à escolha deste tema surgiram a partir de meus interesses, circunstâncias vividas e experiências pessoais e profissionais acumuladas em mais de três décadas como intérprete de Libras, professor e militante do movimento de inclusão do surdo. Tenho o privilégio de viver e conviver com a comunidade surda mineira e goiana desde a década de 1980 e com ela me constituí como sujeito e profissional. Halbwachs (1990) teoriza que se a memória coletiva pertencer também ao que está investigando (ao pesquisador, a nós), a primeira testemunha a se interpelar “é a nós próprios.”

Fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras. Ora, a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios." (HALBWACHS, 1990, p. 25).

É com esse intuito que proponho contar um pouco de minha história e de meu envolvimento com a temática da educação de surdo/a. Isto porque muito de minhas memórias se entrelaça em tempos e espaços comuns aos das pessoas que testemunharam para a tessitura das narrativas apresentadas nessa tese. Assim como a maioria delas, sou professor e intérprete de Libras. Ao se constituir em tal ocupação profissional, vivencia-se inevitavelmente as transformações filosóficas e metodológicas apresentadas e cristalizadas no tempo e no espaço, e, no meu caso, nas últimas décadas em nosso país. Tivemos, desse modo, que fazer opções, escolhas, ao longo da carreira que acabaram por alterar nossa prática pedagógica e nos definir, em parte, o que nos tornamos enquanto sujeitos.

### **1.1.1 Minha formação pré-profissional na área da Educação**

Nasci em Belo Horizonte, MG, no ano de 1969. Filho de família de poucas posses, não vislumbrava grandes ambições acadêmicas e intelectuais. Mas cresci em um ambiente de um capital cultural estimulante. Meu pai, diferentemente de outros pais, ninava seus filhos com histórias e fatos reais da história mundial e brasileira. Hoje penso que dali surgira o meu gosto pelas narrativas e pela História.

Ele, filho de primeira geração de imigrantes portugueses, crescera em uma comunidade paulista em uma miscelânea de famílias oriundas da Europa, como italianos e espanhóis. Suas histórias tinham gestos, expressões e sotaques, típicos desse rico contato com idiomas e culturas. Analisando as leituras que atualmente faço de suas falas e posicionamentos embutidos em suas histórias e narrativas, percebo traços de ideologias anarquistas e socialistas que ele sempre procurou inculcar em seus filhos de forma natural e lúdica.

Minha mãe, por outro lado, filha de nordestinos e líderes religiosos Batistas, recebeu uma firme e rígida educação religiosa. Em sua mocidade, seguindo os passos de seu pai, fora professora em escola rural confessional Batista em uma cidadezinha do interior da Bahia, algo que ela sempre nos contava com muito carinho e orgulho. Penso que dali surgiu o meu interesse pela educação e pelo ofício do professor. Minha mãe, apesar de suas poucas possibilidades, tendo que criar cinco filhos em uma metrópole como Belo Horizonte, sempre priorizou e incentivou nossa educação formal e religiosa.

O meu contato com a Libras e com a temática da surdez não aconteceu por supostamente haver (como de fato não há) casos na família ou próximos a mim, A circunstância fortuita fascinou-me e envolveu-me desde o primeiro momento. Na década de 1980, a comunidade surda belo-horizontina, por motivos de praticidade, se encontrava costumeiramente no *hall* de entrada de uma antiga galeria na Rua Curitiba, nº 601, no Centro da capital mineira<sup>6</sup>.

Nessa galeria, havia um conhecido cinema<sup>7</sup> – o Cine Art Palácio –, lugar frequentado pela juventude mineira. No ano de 1989, em uma dessas minhas idas ao cinema com um grupo de amigos/as e amigas, enquanto aguardávamos na fila pela entrada no espaço, percebi um círculo de pessoas em um canto da galeria praticando algo inusitado, até então, para mim. Estavam em uma alegria e euforia conversando com as mãos. Fui arrebatado para tal confraternização e, quase que invisível ao grupo, fiquei ali, admirando os sinais que se desenhavam no ar com as mãos. Meus amigos e amigas, desistindo de esperar por mim, entraram na sessão do cinema, enquanto eu fiquei ali, do lado de fora, no embalo das mãos e dos sinais daquela roda de pessoas.

Hoje consigo analisar que esses/as surdos/as viveram a fase mais severa do oralismo brasileiro, imbuídos de fazer leitura labial e falar em ambientes sociais como escola, igreja, trabalho e, até mesmo, na família. Por isso, ao se encontrarem com seus pares, pareciam estar em uma festa. A euforia e a satisfação eram tamanha, a ponto de chamar a atenção dos demais transeuntes da galeria. Mesmo não entendendo nada do que falavam, fui atraído ao sentir a energia libertadora que expressavam ao se comunicarem com as mãos.

Também analiso que naquele lugar era possível uma equalização, mesmo que transitória, de faixa etária, gênero e classe social. O importante ali era se comunicar e trocar informações que muitas vezes chegavam até eles/as de forma fracionada pela leitura labial. Naquele espaço juntavam suas frações, sintetizavam suas opiniões e construía sua forma de ver e opinar sobre a realidade. Sá, (2006), em sua obra *Cultura, Poder e Educação de Surdos*,

---

<sup>6</sup> O espaço oficial de encontro e agremiação dos/as surdos/as são e sempre foram em todo o mundo as associações. Belo Horizonte neste período já contava com a Associação dos Surdos de Minas Gerais, a primeira do país, fundada em 30 de abril de 1956. Após, foi fundada a Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte, em 14 de Julho de 1979, e anos depois a Associação dos Surdos de Uberaba, inaugurada em 12 de maio de 1981. Mas nenhuma delas estava situada em localidade central e estratégica e de fácil acesso. Assim, muitos membros da comunidade surda se reunia em espaços públicos, como o da galeria da Rua Curitiba, no centro da capital mineira. Outra vantagem é que nesse espaço neutro era possível tranquilamente reunir surdos/as das duas associações e pessoas não associadas, democratizando o contato e a comunicação. Era um campo neutro de encontro de pares e de se fazer novas amizades.

<sup>7</sup> Nessa época, ainda não havia os *shoppings centers*, e os cinemas eram situados nas ruas e galerias da cidade.

nos mostra a importância da Libras para a interação entre surdos, o construto identitário e compreensão da realidade.

Não há como negar que o uso da língua de sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo, assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimentos da identidade surda/ de surdo e nos de identificação dos surdos entre si (p. 106).

Naquela mesma noite, fiz amizade com alguns surdos e comecei minha jornada com a comunidade surda mineira, tornando-me intérprete voluntário de “língua de sinais”, como era chamado na época<sup>8</sup>. Naquele período ainda oralista da história contemporânea das comunidades surdas brasileiras, não era muito comum alguém que não tivesse parente surdo/a ou por motivos profissionais interessar-se pela língua de sinais. Pelo contrário, conversar com as mãos, hoje encarado como belo e fascinante, era algo que causava estranhamento e, não raras vezes, repulsa nas pessoas. Os/as surdos/as eram aconselhados/as desde cedo a não se expor publicamente, a evitar ser espalhafatosos e a não gesticular em locais públicos para não constranger e assustar as pessoas. Assim, ter contato com essa língua era algo incomum.

Dessa forma, o meu interesse pela comunidade surda foi valorizado por muitos deles/as. Passei, assim, a frequentar a Associação Mineira de Surdos, a galeria e a casa de alguns/mas surdos/as amistosos/as. Senti-me acolhido pela maioria e percebi que investiam e valorizavam minha presença. Mas também havia certa desconfiança por parte de alguns que não entendiam o porquê de meu interesse e vinham questionar quem era eu, por vezes de forma até grosseira.

Contudo, geralmente sempre havia alguém disposto a contribuir para o meu aperfeiçoamento na língua de sinais e a corrigir-me, de modo que eu pudesse aprimorar-me na habilidade de conversar em sinais e de interpretar. Percebi que apenas esses contatos e essas situações não bastavam para a minha sede de aprender mais a fundo aquela linguagem e, assim, decidi buscar por conhecimento extra. Inicialmente, procurei adquirir livros, dicionários e apostilas sobre o tema, mas logo percebi que eram raros e escassos na época. Passei a procurar por ajuda em cursos livres e aulas particulares de língua de sinais em cidades do interior de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

Apesar de todo esse empenho, é possível afirmar que até então, em Belo Horizonte, meu interesse e minha atuação com a comunidade surda era “pré-profissional”. Segundo

---

<sup>8</sup> Os termos utilizados para se referir à comunicação espaço visual sofreram mudanças ao longo do tempo, conforme a corrente de pensamento filosófico e a metodologia educacional. Nesta pesquisa, utilizo a terminologia atual (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto nº 5626, de 22 dezembro, 2005) de “língua de sinais” ou de Libras (caso o contexto seja brasileiro) ainda que para se referir a períodos anteriores quando ela não possuía status de língua e sim de linguagem.

Tardif<sup>9</sup> (2002), a trajetória profissional do/a professor/a não começa ao entrar na sala de aula para trabalhar, mas desde sua condição de aluno/a. Ele/a também adquire as fontes pré-profissionais dos saberes docentes em ambientes e tempos diversos. Esse processo é responsável pela constituição da bagagem de conhecimentos, crenças, representações, posturas, concepções, esquemas de ação docente e certezas que o/a professor/ar possui sobre a prática docente. São vivências internalizadas ao longo do contato com diversos sujeitos e grupos sociais, de maneira que vão sendo impregnados de afetos e agregando conhecimentos.

Os vestígios da socialização primária e escolar do professor são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. A temporalidade estrutura a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (TARDIF, 2002, p. 67).

O autor complementa que “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. ” (p. 68). O autor ainda levanta as questões da pré-profissionalização do/a docente. Esse momento importante de socialização e formação compreende as experiências diversas na família, grupos de amigos/as, escolas, entidades sociais, entre outros. Essa interação produz saberes no sujeito, “[...] tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção [...]” (p. 68), saberes estes que futuramente irão influenciar na prática pedagógica e na identidade pessoal do/a professor/a.

Apesar de atuar já na época em vários espaços como intérprete, neste período ainda não havia de forma sistematizada a profissão de intérprete<sup>10</sup>. Ademais, eu ainda não atuava formalmente na área da educação. Como dito, meus serviços eram inteiramente voluntários, de cunho filantrópico e religioso, voltados para a comunidade surda de Belo Horizonte em espaço e oportunidades diversas, de cunho “pré-profissional”.

Nesta perspectiva, dei início à minha carreira como educador ao lecionar tanto em grupos quanto individualmente para surdos/as que na época eram considerados “treináveis” e “não educáveis” pelas instituições de ensino formal. Aprendi muito neste período embrionário profissional, sendo essas experiências que guarnecem e direcionam sempre a minha práxis e

<sup>9</sup> O autor não trata das questões de gênero na grafia das palavras em seu texto. Essa é uma postura política do pesquisador que deseja imprimir nessa pesquisa sua posição na relação de gênero e poder nas questões semânticas do texto.

<sup>10</sup> A Lei do intérprete nº 12.319, é de 1º de setembro de 2010. Apesar dessa Lei Regulamentar a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. A figura do intérprete educacional é conhecida já algumas décadas, mas as questões envolvendo o intérprete em outras áreas e esferas ainda são polêmicas. Questões como: que profissionais podem atuar na interpretação e tradução, carga horária de trabalho, regime de revezamento, trabalho voluntário e filantrópico ainda estão em discussão – como é o caso do projeto de Lei nº 9.382/2017, que disciplina as atividades privativas dos diplomados com curso superior no exercício da atividade de tradutor e intérprete de Libras.

ética ao tratar das questões de educação da pessoa surda e tradução e interpretação por meio de língua de sinais.

Cabe notar que, até o início do século XXI, não havia apoio expressivo do Poder Público para as questões pertinentes à pessoa com deficiência. As ações na área da surdez, por exemplo, ainda não eram pautadas no reconhecimento da Libras enquanto língua natural do/a surdo/a. O Estado ainda não disponibilizava intérprete ou formação, nem mesmo no campo educacional. Contratar serviços particulares nesta área era oneroso para o surdo/a e sua família, geralmente eram prestados serviços voluntários. Mas, era raro encontrar alguém disposto e preparado para executar esse serviço, mesmo em cidades grandes como Belo Horizonte.

Os poucos profissionais existentes na época eram familiares de surdos ou pessoas que aprenderam com o convívio em instituições escolares e religiosas. Como a recomendação da filosofia oralista para os familiares era de não sinalizarem com a criança surda em casa para não atrapalhar no desenvolvimento da fala e do treino da leitura labial, muitas delas se isentavam em aprender a “língua de sinais” e não possuíam conhecimento suficiente para a tradução/ interpretação de uma simples conversa.

Recordo-me que era trabalhoso e constrangedor para o/a surdo/a ir a uma simples consulta médica, resolver algo em órgãos públicos ou realizar negócios e compras. Frente a essa realidade, era comum que os surdos/as externassem sua gratidão pelo esforço dos que se dispunham a acompanhá-los/as como intérprete em lugares cotidianos e diversos. Como reconhecimento, eu era frequentemente agraciado com presentes, mimos, alimentos ou vestimentas como um carinhoso gesto de gratidão e agrado. Era uma época em que a reciprocidade e a afetividade pautavam a relação surdo/a–intérprete muito mais que as questões contratuais e financeiras de trabalho.

Ao perceber a demanda de pessoas que possuíam a habilidade de se comunicar com surdos/as, comecei informalmente a ensinar “língua de sinais” para amigos e amigas e pessoas interessadas, dentro do espaço religioso. Com a prática e a formação adquirida nos cursos externos por mim cursados no começo da década de 1990, iniciei minhas primeiras turmas de Libras com alunos ouvintes. Eram cursos livres de carga horária básica, de caráter filantrópico, oferecidos em espaços religiosos.

A partir da década de 1980, conhecimentos sobre a surdez e as línguas de sinais, advindos de estudos acadêmicos e das práticas em instituições escolares começaram a

influenciar também algumas instituições protestantes tradicionais<sup>11</sup>. Essas passaram a permitir e a incentivar grupos e trabalhos com surdos/as, sem o intuito de supostamente “curá-los”, mas de evangelizá-los por meio da sua língua de sinais e do respeito à sua singularidade.

Nesta perspectiva, vários intérpretes foram treinados e aprimorados na arte de interpretação na esfera religiosa e, posteriormente, inseridos no campo formal da profissão intérprete. Minhas primeiras turmas de “Linguagem de Sinais” foram formadas, em sua maioria, com esse viés, e delas saíram vários profissionais para o mercado de trabalho principalmente educacional.

### **1.1.2 Minha formação e profissionalização como educador em Goiás**

No ano de 1996, por questões pessoais, mudei-me para Goiânia, capital de Goiás. Rapidamente busquei entrosar-me com a comunidade surda goianiense e retomar meus trabalhos voluntários. Foi neste período que tive contato com o Curso Chaplin, com o professor Edson Gomes, com a Associação de Surdos de Goiânia (ASG) e muitos outros surdos/as e profissionais que atualmente são e foram personalidades de destaque na comunidade surda goiana.

Logo percebi que estávamos vivenciando novos tempos do ensino especial. Mesmo não tendo a clareza da importância desse momento, era notório que as lutas pelos direitos sociais e linguísticos dos/as surdos/as estavam ganhando força. Hoje compreendo que foi o contato, mesmo que informal, com toda essa ebulição por políticas afirmativas para a comunidade surda que me levou a ambicionar a formação acadêmica e trilhar novos caminhos profissionais.

Pois “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223). O desejo de lecionar na educação básica e ser um intérprete educacional profissional levou-me a cursar História na UFG (minha segunda opção), uma vez que, no ano em que prestei o vestibular, não havia ainda no Brasil o

---

<sup>11</sup> Durante muito tempo da Idade Média e Moderna, a visão religiosa sobre a pessoa surda pautava-se na “deficiência” e na impossibilidade de redenção de suas almas. Acreditava-se que esses sujeitos não eram passíveis de salvação, pois, segundo o apóstolo Paulo, na carta aos Romanos 10:17, “a fé vem por se ouvir a mensagem, e a mensagem é ouvida mediante a palavra de Cristo.” Como os/as surdos/as não ouviam e nem confessavam com sua “Boca que Cristo é o Senhor” (Romanos 10:09), não possuíam fé e não podiam ser salvos. No século XX, com o advento das igrejas pentecostais e neopentecostais, já se aceitava a presença de surdos nas igrejas, mas o foco era no ouvir e falar, de forma que a busca era curá-los como Cristo fez (Marcos 7:31-37). (BÍBLIA, s.d.) A Igreja católica brasileira já reconhecia pastorais do/a surdo/a desde a segunda metade do século passado, mas com foco em tradução em língua de sinais, em Belo Horizonte, somente se deu a partir de novembro de 1992. (PASTORAL DO SURDO, s.d.)



curso de Letras-Libras<sup>12</sup>, bem como a realizar várias Pós-graduações na área de Educação, Inclusão, Educação de Surdos/as e História Cultural. Também foi esse o ensejo ao cursar o Mestrado em Educação Básica.

Concursei-me de forma efetiva para o Estado de Goiás em 2004 e passei a dividir minhas atividades tanto na área da História quanto na Educação de surdos/as. Dessa forma, atuei na educação de surdos/as nas diferentes etapas de ensino. Atuei também como intérprete educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Em 2008, fiquei à disposição da Secretária de Ciências e Tecnologia, lotado no Centro de Educação Profissional Sebastião de Siqueira (CEPSS) Goiânia/GO.

Ali pude atuar, por uma década, como professor e intérprete de Libras na Educação profissional, ou seja, na formação inicial e continuada de professores/as dedicados a atuar na educação e na inclusão social da pessoa com surdez. Os saberes e as práticas adquiridos ao longo dos anos em turmas com alunados diversificados foram de grande valia para a formação de dezenas de turmas de Libras básico nas modalidades presencial, semipresencial e EaD.

Com a Lei da Libras nº 10.436, de 2002, e o Decreto 5.626, de 2005, o ensino da Libras de forma gradual passa a ser obrigatório nos cursos de formação inicial, sendo sua oferta obrigatória em todas as graduações e optativas em cursos de bacharelados e tecnólogos. Em 2010, obtive o Certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras). Essa proficiência ofertada pelo MEC habilitava-me a atuar também no ensino superior como professor/intérprete. Nos anos seguintes, atuei como professor de Libras pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) em programas, convênios e parcerias na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto Federal (Goiano e de Goiás), no sistema “S” e na iniciativa privada.

No SENAI – Departamento Regional de Goiás (SENAI/DR/GO), atuei como professor de Libras em 2010. Pelo Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG), tive a oportunidade de ministrar Libras em diversos cursos de graduação no campus de Goiânia e de cidades do interior de Goiás, de 2011-2014. De 2010 a 2012, pude ainda oferecer serviço voluntário a Associação das Mulheres Surdas do Estado de Goiás (AMSGO), como intérprete de Libras.

---

<sup>12</sup> Segundo informações na página de abertura do site da UFSC, as primeiras turmas de ‘Letras – Libras’ no Brasil aconteceram no anos de 2006, e foram ofertadas pela UFSC formato EaD com polos em várias capitais, entre elas, Goiânia. Os encontros presenciais aconteciam no prédio do antigo Cefet-Go, atual IFG. Informações retidas da página inicial do site da Faculdade de Letras da UFSC. Já o curso de ‘Licenciatura em Letras: Libras’ na modalidade presencial oferecido pela Faculdade de Letras da UFG foi criado pela Resolução Consuni nº 18/2008, em sessão plenária no Conselho Universitário, realizada no dia 27 de junho de 2008. (UFG, 2022).

No centro Acadêmico Alfredo Nasser (UNIFAN), atuo como professor de Libras desde 2014, em diversos cursos de graduação, como Pedagogia e demais licenciaturas. Também atuo no curso de Medicina da mesma universidade com a disciplina Libras, na busca de humanizar o atendimento à saúde e de apoio às políticas públicas de saúde da família. Nesta mesma instituição, tive a oportunidade de participar da implementação da bidocência<sup>13</sup> que inovou o ensino de Libras, valorizando o contato do/a aluno/a com o/a surdo/a em sala de aula.

O bojo de políticas públicas voltadas para a área da surdez na perspectiva da inclusão facilitou o acesso e a permanência do/a surdo/a ao ensino superior. Com isso, houve uma expansão nas demandas do intérprete educacional. Esse profissional até então atuava principalmente na Educação Básica. Como era uma nova realidade no campo da interpretação, tive a oportunidade de fomentar e dinamizar as boas práticas e metodologias de sucesso entre os diversos intérpretes e alunos/as surdos/as que, ao longo dos anos, passaram pela instituição. Outra atividade oportuna é a de orientar trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) desses/as alunos/as, cujas interação e troca de experiência são sempre desafiadoras e enriquecedoras.

Ao retornar para a Seduc-Goiás, em 2017, fui lotado como professor no Centro de Capacitação de Professores da Educação e de Atendimento à Pessoa com Surdez (CAS-Goiás). Neste período, diversos profissionais que antes trabalhavam na Instituição ML<sup>14</sup> acabaram migrando para outras instituições de educação e ensino que contemplavam a temática da surdez, entre elas o CAS-Goiás. Apesar de nunca ter trabalhado no ML, no CAS-Goiás tive contato com diversos profissionais ouvintes e surdos/as que iniciaram sua vida profissional na escola Maria Lusia, além de contato com surdos/as ex-alunos/as do ML, hoje educadores/as, que atuam em diversas frentes de trabalho. Nessa interação, pude constatar a importância que foi a Instituição ML teve para a comunidade surda goiana.

Desta feita, o presente estudo é uma busca de articular a minha inserção na comunidade surda às experiências vivenciadas na área da Educação no Estado de Goiás, na formação de professores/as e no Ensino Superior com a pesquisa acadêmica. Atende, ainda, ao meu anseio como historiador e educador em contribuir com a comunidade surda goiana

---

<sup>13</sup> A Bidocência é uma proposta em que o curso de Libras é ofertado por um/a professor/a ouvinte e um/a professor/a surdo/a em que ambos atuam concomitantemente dentro da sala de aula.

<sup>14</sup> O processo de fechamento e de extinção da Escola Maria Lusia estendeu-se por longos dez anos. As primeiras tentativas iniciaram no começo dos anos 2000 e acirraram-se a partir de 2005. Mas com a luta e a resistência por parte dos profissionais que ali atuavam e de familiares e da comunidade surda, conseguiram adiar até o ano de 2015 a extinção da instituição. A história da Escola ML, bem como o seu processo de fechamento, é analisado no quarto capítulo desta pesquisa.

com um registro científico acadêmico de um processo que é parte integrante da minha história de vida pessoal, profissional e acadêmica e da história de vida de muitos que como eu, se permitiu trilhar e dedicar sua vida acadêmica e profissional junto à comunidade surda.

## 1.2 A PESQUISA DE CAMPO E AS ENTREVISTAS ORAIS

A fundamentação teórica desta pesquisa parte de um referencial teórico-metodológico amplo de autores renomados sobre as categorias e conceitos fundantes para a realização da tese. São pesquisadores que tratam da relação da história com a memória e das possibilidades de alargamento das fontes por meio de estudos culturalistas – a possibilidade da história oral como campo metodológico, a história das instituições e a possibilidade das análises da cultura escolar.

Foram ainda largamente considerados os estudiosos da história da educação do surdo no mundo e no Brasil, além de correntes filosóficas e metodológicas sobre educação de surdos. Outro tema pesquisado é a história da educação no Brasil e em Goiás, assim como as políticas públicas inclusivas e sobre o ensino especial. Pesquisei também autores para o suporte metodológico na realização da pesquisa de campo documental e na realização das entrevistas orais. Bem como a metodologia de coleta, tabulação e análise dos dados e a produção e escrita dos capítulos da tese.

### **1.2.1 A pesquisa bibliográfica e o levantamento das produções acadêmicas sobre a temática da história da educação de surdos/as em Goiás**

Antes de enveredar pela pesquisa de campo e pelas entrevistas orais, busquei, inicialmente, fazer um embrionário estudo bibliográfico sobre o tema e o objeto pesquisado. Posteriormente, realizei, de igual modo, um levantamento das produções acadêmicas sobre a temática da história da educação de surdos/as em Goiás. Cabe aqui ponderar que tal exercício não objetivava, a princípio, ser estruturado ou compor parte da tese. Isso porque os contornos nos quais a tese acabou se configurando foram definidos, em sua maioria, conforme a pesquisa de campo ia confirmando ou negando as hipóteses e possibilidades de pesquisa levantadas inicialmente.

Ademais, muito de sua forma foi influenciado a partir de contribuições, fragmentos e elementos encontrados nas entrevistas orais. Assim, a dinâmica tanto da pesquisa de campo

quando do estado da arte do objeto foi um exercício constante de ir e vir nas investigações de campo, nas imersões bibliográficas e nas produções acadêmicas sobre o tema.

Neste processo, conforme novos dados e situações iam sendo levantados em campo e nas entrevistas, novas pesquisas bibliográficas eram necessárias para atestá-los ou descartá-los. Desse modo, vários períodos de hiatos da escrita do texto para que houvesse tempo de pesquisar dados, fatos e temáticas e verificar a sua relevância e pertinência para a produção da narrativa da tese a fim de que pudéssemos definir quais rumos seguir.

Foram encontrados trabalhos acadêmicos de *stricto sensu* nas áreas da saúde e fonoaudiologia sobre o sujeito surdo, a surdez, o processo de inclusão da pessoa surda e temas ligados a pessoa com deficiência. Com efeito, nas últimas décadas, o tema tem ganhado terreno e destaque cada vez maior nos programas de pesquisa brasileiros nessas áreas. Em Goiás não tem sido diferente, principalmente com a criação do curso de Letras/Libras na UFG, inaugurado em 2008. Mas o enfoque desses trabalhos distancia-se da área da educação. As teses encontradas nas áreas das ciências humanas e ou da educação têm como objeto de pesquisa elementos da linguística, cultura, identidade, tradução e inclusão social.

Contudo, não é o objetivo deste estudo focar nesse processo de levantamento de produções no campo científico e produzir gráficos e tabelas dos dados e números sobre essa produção. Assim, o que se pode resumir do procedimento de levantamento dos pesquisas acadêmicas é que foram encontrados poucos e incipientes estudos sobre educação de surdos em Goiás, o que me instigou a produzir um estudo sobre a temática. Objetivei, assim, apresentar aqui os caminhos metodológicos e os percalços encontrados na pesquisa de campo e em pormenorizar o processo das entrevistas orais, sendo elas o cerne metodológico dessa pesquisa.

A partir da década de 1990, passou a haver um grande empenho acadêmico em conhecer e estruturar a língua de sinais como língua, uma vez que entrava em decadência a corrente de pensamento oralista em virtude do reconhecimento da Libras como uma forma de comunicação natural. Sendo assim, os estudos e pesquisas acadêmicos dos últimos 30 anos com enfoque na linguística e na surdez centraram-se em provar que a Libras é uma língua de equivalência e valor gramatical, como as línguas orais, no nosso caso, a Língua Portuguesa. Conseqüentemente, o foco desses trabalhos geralmente são as questões ligadas à linguística, ensino-aprendizagem da pessoa surda e políticas públicas afirmativas nesta perspectiva.

Já os estudos culturalistas e identitários buscaram em pesquisas a partir das últimas décadas distanciar o sujeito surdo da “doença”, da “deficiência” e do enfoque na surdez, tendo

sido esse o lócus de análise utilizado durante todo o século XX pelos estudos da área da saúde e de enfoque oralista.

A partir da difusão do pensamento de teóricos que apresentam um novo olhar direcionado aos grupos minoritários e marginalizados – como os ligados às questões de gênero, etnia, classe social e singularidades diversas –, passou-se a produzir uma narrativa científica a partir da cultura e da identidade. Esses estudos percebem o sujeito surdo na sua singularidade como detentor de uma cultura e identidade própria e possuidor de suas potencialidades. São análises bem distantes das produzidas no século passado, que enfocavam de forma biologicista a “deficiência” e as limitações provocadas pela surdez.

Em quase todos os estudos investigados, os pesquisadores se preocuparam em produzir partes de capítulo ou subtópicos de suas teses, contextualizando o período histórico ou a periodização legislativa brasileira na temática da surdez. As periodizações encontradas geralmente não se preocupavam com o processo histórico, fato compreensível, pois não era esse o enfoque de tais pesquisas, conforme enfatizado.

E quando se dispunham a apresentar os fatos históricos, geralmente o fazia com salto de longos períodos. Como exemplo, há periodizações iniciando-se na Idade Antiga passando diretamente à história contemporânea brasileira. Outro detalhe comum a esses tópicos históricos encontrados nas teses pesquisadas é que os poucos trabalhos que ousaram se aventurar na periodização histórica desta temática em Goiás sempre começam com marcos históricos contemporâneos e recentes, sendo estes, no entanto, bem documentados e datados pelas políticas públicas inclusivas recentes.

Desta feita, é possível afirmar que não foi identificado qualquer trabalho acadêmico *stricto sensu*, até o momento final de escrita da tese, que tenha buscado contar parte da história da educação da comunidade surda goiana ou de alguma instituição aqui existente ou extinta. Não há, ainda, estudos que tenham se debruçado em resgatar a memória de sujeitos, pioneiros que participaram dessa história no período embrionário a partir da década de 1950.

### **1.2.2 A pesquisa de campo documental**

Com vistas a realizar a pesquisa documental oficial, o procedimento inicial foi tentar estabelecer um primeiro contato com instituições de educação inclusivas filantrópicas/particulares e órgãos públicos em Goiás. As investidas iniciais se deram por meio de envio de e-mails, postagem de mensagens em ambientes apropriados em redes sociais (de mensagens privadas) e de ligações telefônicas. Assim, após a liberação do comitê de ética

em pesquisa da Universidade, fui em busca de uma autorização geral junto à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-Goiás), para realizar a pesquisa de campo documental e entrevistas orais em suas superintendências, gerências e coordenações.

De posse desse documento, passei a entrar em contato com duas superintendências e algumas gerências e coordenações, órgãos esses que compõem as novas Diretrizes Operacionais da Rede pública Estadual de Ensino da Seduc-Goiás, sendo elas o Acervo de Escolas Extintas, o Arquivo Central e a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais.

Nesses departamentos, busquei autorização para realizar a pesquisa de campo em seus arquivos mortos e acervos em busca de informações sobre a extinta Instituição Escolar Estadual Especial Maria Lúcia de Oliveira. Estava à procura de informações documentais, impressas ou digitalizadas, sobre sua criação, fundação, abertura, atividades, tempo de funcionamento, fechamento e extinção, além de informações oficiais sobre os ex-funcionários/as, diretores/as, secretários/as e professores/as.

Vale ressaltar que não foi tarefa simples realizar tal pesquisa. Há de se pontuar que alguns departamentos não foram tão solícitos diante da súplica por pesquisa e entrevistas. Outros sequer responderam às solicitações ou se dispuseram a me receber.

Arendt (2011), nesse sentido, nos adverte sobre os perigos de não se valorizar a tradição e de não se dar o devido valor ao passado por se “cortar os fios da tradição”. Tal descaso pode dificultar as produções narrativas para entender o presente e a significação de ações para o futuro. Ela denomina essa disposição em narrar o passado de “acabamento”.

O ponto em questão é que o “acabamento” que de fato todo acontecimento vivido precisa ter nas mentes dos que deverão depois contar a história e transmitir seu significado deles se esquivou, e sem esse acabamento pensado após o ato e sem a articulação realizada na memória, simplesmente não sobrou nenhuma história que pudesse ser contada. (ARENDR, 2011, p. 32).

Mesmo tendo a noção de que a história da educação de surdos/as não é a grande tradição da história da educação, ela é, seguramente, um dos fios que, em conjunto com as demais histórias, configura o cabo. E, ao se cortar qualquer fio desse cabo, pode-se comprometer a sua força total.

Contudo, mesmo com tais dificuldades e sendo ignorado pela maioria dos órgãos com os quais entramos em contato, obtivemos êxito na pesquisa documental sobre a instituição ML. Conseguimos realizar a pesquisa de campo em dois lugares, e, destes, o montante documental coletado mostrou-se suficiente para oferecer dados para a produção da pesquisa.

Para a análise e tabulação dos dados obtidos a partir das fontes documentais sobre a instituição escolar Maria Lusia – quais sejam, documentos oficiais, leis, decretos e portarias, frequências da escola, diários de professores/as e atas de reunião –, lancei mão do método analítico descritivo. Foi possível, assim, analisar e comparar, ano a ano, o número de alunos/as matriculados/as, a quantidade de turmas, o número de funcionários/as e os/as professores/as que entraram, saíram da escola ou se aposentaram. Conseguimos também estruturar e periodizar a história da gestão escolar de todas suas diretoras e secretárias, bem como seus respectivos mandatos, desde a fundação oficial da instituição, em 1988, até o seu fechamento, em 2015.

Como a maioria dos documentos pesquisados sobre a instituição escolar Maria Lusia não pôde ser removida do local em que estavam arquivados, a sua reprodução por meio de Xerox copiadora não foi possível. Diante desta impossibilidade, a extração futura de dados dos documentos, a tabulação e a análise ficariam, em princípio, comprometidas. Diante disso, para que fosse possível produzir um arquivo das fontes encontradas, sem retirá-las do local de origem, utilizamos de um programa de celular para escanear e digitalizar os documentos selecionados na pesquisa de campo, construindo, assim, um arquivo digital desses documentos e procedidas, em seguida, à tabulação e à análise dos dados tabulação.

O mesmo processo se deu com as fontes imagéticas e documentais particulares reunidas com a maioria dos/as entrevistados/as. Os diplomas, certificados, apostilas, portarias e álbuns de fotos são documentos raros e possuem uma carga sentimental por fazerem parte da trajetória de vida das pessoas. Esse material é, naturalmente, guardado com carinho e cuidado e, de efeito, as pessoas demonstram certo ciúme e desconfiança ao disponibilizá-los. Assim, não me pareceu de bom-tom pedir tais documentos e fotos emprestados para reprodução.

### **1.2.3 As entrevistas orais e os grupos focais**

As entrevistas orais foram pensadas para acontecer em formato semiestruturada (Apêndice A) e em sua maioria mediada por tecnologias de comunicação, de forma online, por meio de plataformas de comunicação digitais e serviços de comunicação de videoconferências. Tanto para os entrevistados ouvintes quanto para a/os surda/os utilizei os recursos remotos para a maioria das entrevistas orais.

Foram entrevistadas 20 pessoas, sendo, deste total, 11 professoras aposentadas entre 60 e 80 anos de idade que contribuiriam grandemente com a fonte documental oral para a

narrativa histórica da Instituição ML e da personagem Maria Lusia. Essas mulheres, mesmo com idade avançada, estão lúcidas e ativas. Cada uma à sua maneira encontrou novas atividades após finalizarem as carreiras de funcionárias públicas, mas, décadas atrás, foram parte importante do processo histórico da ML. São memórias vivas, outrora adormecidas com o processo de extinção da ML, e, por isso, demonstraram estar ávidas por emergirem por meio da narrativa. Essas mulheres atuaram em tempos e espaços diversos na escola ML como diretoras, secretárias, coordenadoras, fonoaudiólogas, psicólogas, terapeutas, professoras e, juntas, deram vida e forma à Instituição Maria Lusia.

Além desse elenco de ex-professoras aposentadas, também foram entrevistadas duas intérpretes de Libras que ainda atuam como intérpretes em escolas e instituições ligadas à educação em Goiás. Um professor surdo aposentado, hoje com 81 anos de idade, também pôde contribuir significativamente com suas memórias, acervos imagéticos e informações importantes para a pesquisa. Esse professor foi o primeiro professor surdo do estado de Goiás e o primeiro instrutor e professor surdo a trabalhar na escola ML. Além dele, entrevistei uma professora surda que trabalhou quando jovem na ML como instrutora e hoje atua como professora de Libras no ensino superior.

Dos familiares da personagem Maria Lusia, entrevistei duas de suas primas (aqui denominadas de sobrinhas<sup>15</sup>), que passaram boa parte de sua infância com Maria Lusia.

Os testemunhos desses/as professores/as, familiares e personalidades da comunidade surda goiana foram essenciais para a construção da tese. Muitos deles/as ajudaram a fundar e construir instituições importantes para essa comunidade ou foram autoridades que participaram na implementação de políticas de educação especial e inclusiva goiana. Os relatos, portanto, muito têm a contribuir como fontes vivas por meio da história oral para a elucidação e o registro dessa história, que vive, em boa parte, apenas nas memórias desses sujeitos.

As entrevistas orais foram exitosas em produzir dados, vestígios e informações que propiciaram, após sua transcrição, a produção de fontes narrativas por meio da história oral. Foram gravados em torno de quatro mil minutos de áudios nas entrevistas orais, o que resultou em um acervo documental vasto para a escrita da tese. A metodologia das entrevistas orais semiestruturadas privilegiou a fluidez das narrativas, materializadas em depoimentos e testemunhos espontâneos e sem cortes e de forma espontânea, nos moldes de uma conversa.

---

<sup>15</sup> As primas distantes de Maria Lusia serão neste estudo denominadas de “sobrinhas”, uma vez que elas se referem à personagem como “tia”.



Essa forma natural de as pessoas se expressarem no diálogo teve como objetivo destravar os/as entrevistados/as e, assim, facilitar a espontaneidade e ebulição das memórias.

Já na fase da transcrição das entrevistas orais (conversão em documento escrito) e das tabulações dos dados, optei por outra metodologia menos solta. Ao transcrever as falas dos/as entrevistados/as, busquei privilegiar a correção gramatical, adequando-as o mais próximo da norma culta, de forma a alinhar-se aos mínimos padrões da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Isto porque, como se tratava de falas de professores/as e profissionais da área da educação, pensando no respeito à sua imagem, não poderíamos apresentar textos produzidos no contexto da oralidade.

Quanto aos sujeitos surdos, eles foram entrevistados também oralmente<sup>16</sup>, por meio da Libras. Neste caso, tivemos sempre que utilizar como recursos as videochamadas ou videoconferências, pois esta é a melhor forma de se comunicar com uma pessoa surda devido à Libras ser uma língua espaço-visual, e não oral auditiva. Mas, infelizmente, as entrevistas realizadas por meio de videochamada (aplicativo whatsapp) não puderam ser gravadas por demanda dos próprios entrevistados/as, em sua maioria. A dinâmica nestes casos, então, se dera da seguinte forma: as perguntas eram formuladas em voz alta e em Libras. Como sou intérprete de Libras, traduzia em voz alta para o português as respostas e os comentários dos entrevistados/as, gravando-os em meu computador.

Parte das entrevistas foi realizada de forma remota, o que permitiu estabelecer um contato mais permanente dos entrevistados com o pesquisador, uma vez que, mesmo após finalizadas, os entrevistados sentiam necessidade e vontade de enviar áudios, mensagens ou fotos de alguns documentos encontrados posteriormente ao dia e hora da entrevista<sup>17</sup>. O fato é que sempre que remexemos no passado, acabamos por organizá-lo em nossas mentes. E o interessante é que essas memórias são ressignificadas a partir das representações e perspectivas simbólicas do presente.

Certamente, na hora da entrevista, o/a depoente, afoito/a com as tecnologias e preocupado com a sua imagem, com a transmissão, com os ruídos na comunicação e demais detalhes de uma conversa mediada e remota, acaba por se perder em seus argumentos. Soma-se a isso toda a carga emocional, as questões éticas e as demais preocupações que envolvem

---

<sup>16</sup> Neste caso, como considero a Libras a língua natural do surdo, ele então é um “falante” da sua língua, mas, em vez de utilizar o aparelho fonador, o som e os ouvidos, ele se utiliza da visão, do corpo e do espaço para falar em Libras. Assim, ao tratarmos da interação feita com as pessoas entrevistadas surdas, utilizo a mesma nomenclatura empregada para tratar os/as entrevistados/as ouvintes. Refiro-me aos dois grupos nesta pesquisa como entrevistas orais, e não como entrevista gestual ou entrevista por meio de sinais, ou algo parecido.

<sup>17</sup> Isso justifica o porquê de na maioria das citações das entrevistas orais aparecer a informação de mais de um mês em que elas aconteceram. Exemplo (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

as entrevistas orais. Tudo isso pode resultar em lapsos e blecautes na mente dos/as entrevistados/as, especialmente nos minutos iniciais da entrevista, para, somente após, virem à tona outras informações consideradas relevantes. Halbwachs (1990) apresenta essa questão sobre o ato de relembrar e reconstruir lembranças:

Se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos. É porque concordam no essencial, apesar de algumas divergências, que podemos reconstruir um conjunto de lembranças de modo a reconhecê-lo (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Passada a euforia desse primeiro contato, com o transcorrer do tempo e agora já mais calmos/as, as narrativas produzidas pelos entrevistados/as são revistas em suas memórias. E, neste exercício de reminiscência, as lembranças são reorganizadas a partir dos questionamentos e da importância percebida diante das perguntas realizadas pelo pesquisador. Esse exercício acaba acontecendo várias e várias vezes. Dessa reminiscência, os/as entrevistados/as quase sempre produziram narrativas que extrapolavam o que era inicialmente indagado, após estimulados/as e provocados/as pela entrevista. Este fato aconteceu com quase todos/as entrevistados/as que participaram das entrevistas de forma remota – o que foi, como já dito, de grande ganho para a produção documental.

Alguns/mas entrevistados/as na forma presencial, no meio da conversa, levantavam-se e buscavam uma caixa ou pasta bem guardada que há tempos não era mexida. Ao começarem a tirar e remexer nos documentos e fotos, timidamente expressavam não saber se tais documentos teriam alguma validade para a pesquisa. Mas, ao verem a empolgação do pesquisador diante de tais relíquias documentais, logo mudavam de atitude. Halbwachs (1990) compara esse exercício que as imagens e lugares têm de se relacionar com a memória: “assim quando retornamos a uma cidade onde estivemos anteriormente, aquilo que percebemos nos ajuda a reconstruir um quadro em que muitas partes estavam esquecidas” (p. 25). Percebo que esse era o combustível necessário para liberar a fluidez da narrativa dos/as entrevistados/as e o lubrificante para aguçar suas memórias. A partir daí, as próprias fotos e os documentos passavam a conduzir as perguntas da entrevista e, desse modo, as lembranças vinham com maior facilidade.

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade (ROMERO, 2014, p. 26).

Um fato importante a ser registrado é que a maior parte da pesquisa de campo e das entrevistas orais foi realizada em período de pandemia de Covid-19, época em que estávamos em distanciamento social e a maioria das interações eram realizadas a distância, remotamente, de forma on-line. Mas persistia a necessidade de realizar um encontro com essas testemunhas pra que pudessem, além de confraternizar – pois a maioria nunca mais havia se encontrado –, chegar ao consenso sobre algumas informações e lembranças conflitantes sobre a história da personagem e da instituição ML.

Certamente se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa mas por várias. Quando encontramos um amigo do qual a vida nos separou, temos alguma dificuldade, primeiramente em retomar contato com ele. Mas logo, quando evocamos juntos diversas circunstâncias, de que cada um de nós se lembra, e que não são mais as mesmas, ainda que elas se relacionem aos mesmos eventos; não conseguimos nos pôr a pensar e a lembrar em comum, e os fatos passados não tem mais o mesmo relevo, não acreditamos revivê-los com mais intensidade, porque não estamos mais sós para representa-los, como os vemos agora, como os vimos outrora, quando os olhávamos ao mesmo tempo com nosso olhos e os de um outro? (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Desse modo, com o advento das vacinas para a população em geral e com a trégua entre uma onda e outra da doença, consegui realizar algumas entrevistas orais de forma presencial e organizar três grupos focais com ex-professoras da instituição Maria Lusia. Halbwachs (1990) teoriza sobre a importância de se evocar um depoimento de pessoas que fizeram parte de um mesmo grupo para que a memória individual seja ativada pelas “interferências coletivas” que se produzem com nossa relação com o grupo:

Mas nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distinguiam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Dos três grupos focais realizados, tivemos um total de 12 participantes. Todas as professoras que se dispuseram a participar eram as mesmas que já haviam sido entrevistadas anteriormente. Assim, o foco do primeiro grupo focal foi dialogar e equalizar informações sobre a escola Maria Lusia. O segundo encontro teve o objetivo de separar e catalogar as fotos angariadas no primeiro grupo focal. Já o terceiro grupo focal destinou-se a produzir uma cronologia aceitável sobre a vida da personagem Maria Lusia.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Todos/as os/as entrevistados/as assinaram o TCLE autorizando a exposição de nomes e imagens e estão cientes de suas implicações.

Esses encontros se mostraram bastantes profícuos para a pesquisa na perspectiva das entrevistas orais e também na somatória de vestígios materiais, documentais e imagéticos. Consegui angariar um rico material imagético sobre a Instituição ML que possibilitou ilustrar a narrativa da cultura escolar descrita no capítulo quatro. A professora aposentada Emiliana Maria Lima de Paula (que será devidamente apresentada no capítulo três) atualmente é proprietária de um restaurante tradicional no centro de Goiânia, e esse ficou sendo o local dos encontros dos grupos focais, conforme mostra a Figura 1.

**Figura 1** – Grupo focal das ex-professoras e amigas da personagem Maria Lusia



Fonte: acervo pessoal do pesquisador (2022).

Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 171), em uma pesquisa exploratória aplicam-se “[...] geralmente procedimentos sistemáticos ou para obtenção de observações empíricas ou para a análise de dados (ou ambas simultaneamente).” Ou quando se pretende alcançar “[...] descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre a propriedade do fenômeno, fato ou ambiente observado” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 171).

Sendo assim, as entrevistas orais captadas em áudio e vídeo foram transcritas e tornaram-se documentos textuais escritos. Esses textos foram analisados de forma qualitativa e separados em blocos de temas para a sua aplicabilidade na tese. Em seguida, foram utilizados de forma conjunta com a história factual da instituição escolar Maria Lusia, descrita nos documentos oficiais e legislativos.

### 1.3 OUTRO OBJETO DE ESTUDO BRILHA AOS OLHOS DOS PESQUISADORES/AS: A PERSONAGEM MARIA LUSIA

Se, por um lado, os achados documentais sobre a Instituição ML foram substanciais e mais precisos, o mesmo não se pode dizer em relação à personagem Maria Lusia. Inicialmente, pensou-se que, pela importância dada a ela nas falas das entrevistadas, iríamos encontrar amontoados de fontes documentais, oficiais e imagéticas a serem desveladas para compor uma narrativa histórica. Seguindo o conselho do historiador Chartier (2010), este deveria ser um dos caminhos trilhados, pois para ele deve-se “escutar os mortos com os olhos”, por se ler e ver com a visão as fontes, vestígios e documentos por eles deixados ou para eles criados durante sua existência. Porque por motivos óbvios: não existe a possibilidade de entrevistá-los.

Na tentativa de construir uma narrativa histórica de pessoas já falecidas, nos restam apenas duas possibilidades científicas de se trazer à tona a vida e contribuições desses personagens. Primeiro, seria por meio das análises de fontes documentais sobre eles/as ou produzidas por eles/as. Segundo, por meio das reminiscências sobre esses personagens, reunidas em entrevistas orais de amigos/as, colegas e familiares. Ao engajar nesta empreitada em relação à personagem Maria Lusia, estava confiante de que seriam encontradas essas duas possibilidades em abundância para que se fizesse, de forma cabal, o seu cruzamento.

Contudo, isso não ocorreu. As várias tentativas em busca de vestígios nas instituições nas quais ela trabalhou foram inteiramente frustradas. Primeiro porque o período de realização da pesquisa nestas instituições coincidiu, com o período mais crítico da pandemia de Covid-19. Uma das ações sanitárias promovidas para conter a disseminação do vírus foi o isolamento social e o fechamento presencial de várias instituições e órgãos governamentais, inclusive de ensino e educação, com mais razão ainda daquelas que se dedicam a cuidar de pessoas com deficiência, que compõem os grupos de risco.

Outro impedimento apresentado pelas instituições procuradas é que, devido ao fato de que os documentos solicitados se referiam a períodos muito antigos – décadas de 1960, 70 e 80 –, não havia pessoal disponível para tal busca e não seria possível realizar tal pesquisa no momento solicitado.

Também junto aos familiares e amigos/as, não tivemos êxito em conseguir fontes documentais impressas ou imagéticas. Maria Thereza de Oliveira, uma de seus parentes entrevistadas, justifica a falta de documentação imagética sobre ela na sua família. “Era totalmente avessa a aparições sociais, não frequentava sequer nossas festinhas familiares que

ela ajudava a preparar e muito menos posava para fotos. Sua vaidade em todos os âmbitos era inexistente”. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Nada havia sido guardado da personagem Maria Lusia por amigos/as e familiares que comprovassem sua existência, seus feitos e contribuições para a educação de surdo. Ela vive e ainda é lembrada com muito carinho por alguns/mas deles/as, mas nada de palpável foi guardado. Seu viver e importância estão registrados nas reminiscências das pessoas e nos relatos orais. Assim, para contar a vida e a história da personagem Maria Lusia, a narrativa utiliza-se apenas de dois documentos oficiais encontrados até o momento: o seu atestado de óbito e a carteira de associados da Associação de Orientadores Educacionais de Goiás. E é a partir deles que foi possível nortear a construção histórica dessa personagem.

Quando se verticalizou esta pesquisa para uma única instituição escolar sobre a educação de surdos em Goiás, a busca ambicionou encontrar uma instituição que em sua história conseguisse também retratar as lutas e as conquistas da comunidade surda goiana e que, de certa forma, pudesse descrever a cultura escolar e as memórias do processo da educação do surdo nas últimas décadas do século XX e início do XXI em Goiás.

Almejava-se também lançar luz no processo por inserção linguística e social da comunidade surda, bem como destacar os personagens que dele participaram. Outra preocupação era a de que tal periodização documental histórica possibilitasse futuras pesquisas e análises da história da educação de surdos em Goiás. Diante desses preceitos, a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira mostrou-se contemplar adequadamente todos esses aspectos.

No entanto, ao realizarmos as entrevistas orais com as ex-professoras da escola, outro objeto de estudo acabou brilhando aos olhos do pesquisador. Quase todas as entrevistadas, antes de relatar sobre a instituição ML, inclinavam-se a narrar inicialmente sobre a história da personagem Maria Lusia, que deu o nome à escola. Eu, de outra parte, seguia determinado a redirecionar as entrevistas de modo a explorar a Instituição ML, que era o foco da pesquisa. Apesar disso, as narrativas insistiam em, antes, enaltecer a personagem.

No começo não me atentei para o fato de que ali havia uma história a ser lembrada e que merecia ser contada e registrada no âmbito acadêmico. Mas a empolgação das narrativas das entrevistadas sobre a vida da personagem Maria Lusia e o peso emocional que tais narrativas continham fizeram-me converter à nova ideia.

Arendt (1993) foi certa ao afirmar que sempre que percebemos que aconteceu algo importante “[...] o suficiente para iluminar seu próprio passado, a história acontece. Só então o labirinto caótico dos acontecimentos passados emerge como uma história que pode ser

contada, porque tem um começo e um fim” (1993, p. 49). Com o desenrolar das entrevistas orais, tornou-se nítido que não seria mais possível escrever sobre a Instituição ML sem antes contar a história dessa professora que foi pioneira na educação de surdos/as em Goiás e que foi homenageada com seu nome na primeira escola especial de surdos/as do estado. A possibilidade de se contar sua história, mesmo sendo ela falecida, é muito bem justificada por Arendt (2011):

O problema é que, seja qual for o caráter e o conteúdo da história subsequente – quer transcorra na vida pública ou na vida privada, quer envolva muitos ou poucos atores –, seu pleno significado pode se revelar somente quando ela termina. [...] portanto, todos os processos históricos só aparecem quando eles terminam – muitas vezes quando todos os participantes já estão mortos. A ação só se revela plenamente para o contador da história, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes. (ARENDRT 2011, p. 237).

Quanto mais me aprofundava em sua história, percebi que não a relatar me conduzia ao risco de omitir parte da gênese intelectual e da base teórico-metodológica fundante da instituição escolar ML e da história da educação de surdos/as em Goiás. Nesse sentido, Arendt, (2011) pontua que “[...] só podemos saber quem o homem foi se conhecermos a história da qual ele é o herói – em outras palavras, sua biografia” (2011, p. 199). E assim, já decidido a partir para a narrativa histórica da personagem Maria Lusia, entrevistei alguns de seus amigos/as e familiares em busca de lembranças de toda sua trajetória de vida desde 1935, ano de seu nascimento, até 1987, data de seu falecimento.

### **1.3.1 A pesquisa de campo e as entrevistas orais sobre a personagem Maria Lusia e sobre a Instituição ML**

Cabe de início informar que a pesquisa de campo está dividida em quatro grupos lócus. Optei por essa divisão por se tratar de grupos e de locais de pesquisa que apresentam alguma convergência metodológica.

Assim, todos os entrevistados – 20 – formaram o primeiro grupo/lócus que iria contribuir com memórias, fotos e documentos para a narrativa histórica dessa personagem Maria Lusia e da Instituição ML. Desse número, 14 eram ex-professoras e ex-funcionários da Escola ML. A busca era por imagens desses colegas juntos em eventos, documentos e vestígios impressos que pudessem corroborar com as narrativas por eles/as produzidas.

A metodologia adotada foi dividir as perguntas em dois blocos de interesse. O primeiro era voltado para a personagem Maria Lusia e o segundo para a Instituição ML. Entretanto, de todas as entrevistas realizadas com ex-funcionários/as da escola, ninguém

possuía nada de impresso ou palpável relativo à personagem, tampouco imagético ou documental. Os/as entrevistados que a conheceram justificaram que ela era uma pessoa muito reservada e não gostava de tirar fotos.

Esse grupo/lócus ainda era formado por outros seis depoentes, entre eles, duas parentes de Maria Lusia, uma ex-diretora do Instituto Pestalozzi de Goiânia, uma ex-funcionária da Superintendência de Ensino Especial de Goiás e dois ex-Superintendentes do Ensino Especial de Goiás. Esse universo de seis pessoas foram entrevistados tanto sobre a instituição ML como sobre a personagem ML e, do mesmo modo, eles não dispunham de acervo imagético sobre a personagem

As entrevistas orais foram, assim, fontes riquíssimas de informação e de dados sobre a vida profissional de Maria Lusia, mas no quesito fonte impressa ou imagética, neste primeiro grupo pesquisado nada foi encontrado.

O segundo grupo/lócus investigado foi o Acervo das Escolas Extintas de Goiânia. Como a Escola ML está extinta desde 2015, todos os seus arquivos e documentações acumulados ao longo dos seus 35 anos de atuação e que se apresentavam em bom estado de conservação, estão ali arquivados e preservados. Contudo, apesar do montante significativo de pastas e caixas de material arquivado sobre a Instituição ML, não obtive sucesso quanto a localizar alguma documentação sobre a homenageada. Há, sim, muitos documentos de praxe sobre a rotina documental da instituição ML, mas nada sobre a personagem. Quanto às fontes imagéticas, igualmente nada foi encontrado, nem mesmo sobre a Instituição ML.

A internet e as redes sociais foram mais um *lócus* de pesquisa sobre a personagem Maria Lusia e a Instituição ML. Nessa empreitada, encontrei documentos, leis, normativas e fotos digitalizadas úteis para a pesquisa tanto da personagem quanto da instituição ML. Apesar de a Escola ML estar extinta desde 2015 e de suas redes sociais não terem sido alimentadas desde então, elas ainda permanecem ativas na internet, o que possibilitou o livre acesso a elas.

Ao vasculhar o Blog da Escola ML, consegui algumas fotos da Instituição ML e apenas uma foto da personagem Maria Lusia, em um quadro antigo que ficava dependurado na entrada da escola. As professoras que participaram do início da escola ML afirmaram que esse quadro estava lá desde a inauguração do prédio novo da instituição, em 1990, localizado no setor Aeroporto. Essa foto (Figura 2) tornou-se emblemática para a pesquisa, porque é a única imagem obtida da personagem Maria Lusia e a única possibilidade visual de imaginá-la (a mesma imagem foi utilizada em um documento, como mais adiante será visto).



**Figura 2** – Foto da professora Maria Lusia de Oliveira



Fonte: acervo da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira.

O outro grupo/*locus* de busca documental foram as instituições em que a personagem trabalhou. Mas também nessas instituições o que se sentiu foi a mesma frustração experimentada nos grupos/*locus* anteriores. Ao percorrer instituições como o Instituto Pestalozzi, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Goiânia e a Seduc/SEE-Goiás e novamente não obter nada palpável, ficou claro o quão distante estava o objeto – a personagem Maria Lusia e sua atuação profissional como educadora – de ser abarcado por fontes documentais, impressas ou imagéticas. Assim, para retratar sua vida profissional, sua metodologia e *práxis* e suas contribuições para a educação de surdos/as em Goiás, a narrativa histórica balizada na história oral por meio das entrevistas tornaram-se fundamentais na tessitura dos tópicos sobre essa fase de sua vida.

Restava agora ao pesquisador encontrar alguma fonte documental junto a familiares e parentes da personagem Maria Lusia para corroborar com a narrativa das fases de sua infância, juventude, vida adulta e cotidiano. Com a ajuda de algumas professoras entrevistadas e que também eram amigas íntimas de Maria Lusia, consegui informações e contato sobre alguns de seus familiares e parentes.

Grande era a expectativa de encontrar junto a familiares documentos pessoais e fotos. Como não havia tido sucesso quanto aos registros oficiais de sua vida profissional e atuação como educadora nos grupos/*locus* anteriores, a esperança agora ancorava-se na possibilidade de uma narrativa pessoal e do cotidiano da personagem, rica em fontes imagéticas e de manuscritos pessoais, bem como de cunho profissional, angariadas em seu seio familiar.

Minha confiança era fomentada pelo fato de que as entrevistadas relataram que Maria Lusía era uma profissional ávida por conhecimento, intelectual e estudiosa, pois, como na época em que ela vivia não havia tecnologias tão avançadas e disponíveis da informação e de comunicação, era comum às pessoas, principalmente da área da educação, produzir materiais e conteúdos manuscritos ou datilografados sobre assuntos diversos. Se os encontrasse junto a familiares, esses materiais poderiam tornar-se fontes documentais importantes para a pesquisa.

Outro costume comum na época era revelar as fotos das ocasiões especiais e guardá-las em álbuns impressos, já que não havia as tecnologias digitais de que dispomos atualmente. Sendo assim, ambicionei encontrar álbuns de família com várias fotos das etapas de sua vida e digitalizar os manuscritos, os materiais, os documentos pessoais e diplomas. Com esse acervo pessoal, conseguiria desenhar seu caminho educacional, acadêmico e profissional, bem como tecer uma narrativa consistente sobre sua vida pessoal e cotidiana.

E assim seguimos com os encontros com familiares da personagem Maria Lusía, que se revelaram bastante proveitosos para a pesquisa. Na perspectiva das entrevistas orais, tivemos um significativo avanço de informações sobre a personagem, o que possibilitou seguir com o objetivo de pesquisar e narrar sobre ela. Já sob a perspectiva documental e imagética, as entrevistas junto aos familiares não renderam o que se esperava. Dos familiares encontrados, apenas duas sobrinhas se dispuseram a contribuir, pois os demais justificaram que não tiveram muito contato com a personagem e, por isso, não tinham dados importantes para fornecer.

No entanto, mesmo essas duas solícitas sobrinhas não possuíam qualquer acervo documental ou fotográfico de sua tia. Também já haviam se perdido no tempo as lembranças e recordações tanto de informações básicas como minuciosas sobre ela. Apesar de saberem toda a história de vida de sua tia, não dispunham mais de recordações precisas sobre locais, datas e anos. Não conseguiram recordar a data exata de seu nascimento, por exemplo, nem quando ela havia se mudado para Goiânia, onde e quando ela havia estudado e cursado faculdade. Nem mesmo a data de falecimento e o local de sepultamento de Maria Lusía foram possíveis de se descobrir por meio das entrevistas orais junto à família.

Raramente ou às vezes em nenhum caso, podemos fornecer soluções aos problemas históricos, que sejam totalmente satisfatórias. Podemos encontrar o meio social, econômico, político, cultural e científico do autor, mais facilmente do que seu mundo interior e o lugar que ele pessoalmente ocupa nesse ambiente comum. É muito difícil, senão impossível, podemos determinar. Com certeza os motivos que movem as pessoas. (BROZEK; MASSIMI, 2002, p. 103-104).

Ao indagar os familiares sobre o porquê de não haver documentos e fotos da personagem Maria Lusia no seio familiar, as duas sobrinhas dispuseram-se a justificar os motivos de tamanha ausência documental. Maria Lusia era filha única, e seus pais morreram quando ela ainda era viva. A personagem Maria Lusia havia falecido, aos 51 anos de idade. Outro fator apresentado é que ela faleceu solteira, nunca havia se casado, e não tivera filhos ou descendentes indiretos que pudessem herdar e zelar de seus documentos e acervo de sua história pessoal. Arendt (2011), ao tratar de como os gregos na antiguidade imortalizavam os seus por meio da narrativa, tornando-os perenes, nos lembra que com o imediatismo da contemporaneidade, as coisas e as pessoas passam a ficar impregnadas de efemeridade. Isso porque,

[...] a imortalidade não mais é o meio em que se movem os mortais, mas refugiou-se, desabrigada no coração mesmo da mortalidade; coisas imortais, obras e feitos, eventos e até palavras, embora ainda possam os homens ser capazes de externalizar e como que reificar a recordação em seus corações, perderam seu abrigo no mundo; já que o mundo, já que a natureza é perecível, e já que as coisas feitas pelo homem, uma vez tenham adquirido o ser, compartilham a sina de todo ser, elas começam a perecer no instante em que vieram a existir (p. 47).

Sendo assim, quando os pais da personagem Maria Lusia faleceram, seus pertences vieram para Goiânia e ficaram na guarda da personagem. Mas alguns anos depois, Maria Lusia, que era filha única, também falecerá, assim, seus pertences e de seus pais falecidos foram legados às suas primas mais próximas, mães das duas entrevistadas. Mas, com o passar do tempo, essas primas também faleceram ou foram morar com as filhas. Nesses 35 anos que se passaram desde o falecimento da Maria Lusia, suas primas tiveram de se mudar inúmeras vezes. Essas mudanças, paulatinamente, acabaram por ocasionar acidentalmente a perda completa de todos os documentos e acervo da história pessoal e familiar de Maria Lusia. Desse modo, pude concluir que, lamentavelmente, com a personagem Maria Lusia e com seus familiares contemporâneos foi sepultada a maioria de seus dados, datas e memórias de sua rica história pessoal, familiar, acadêmica e profissional.

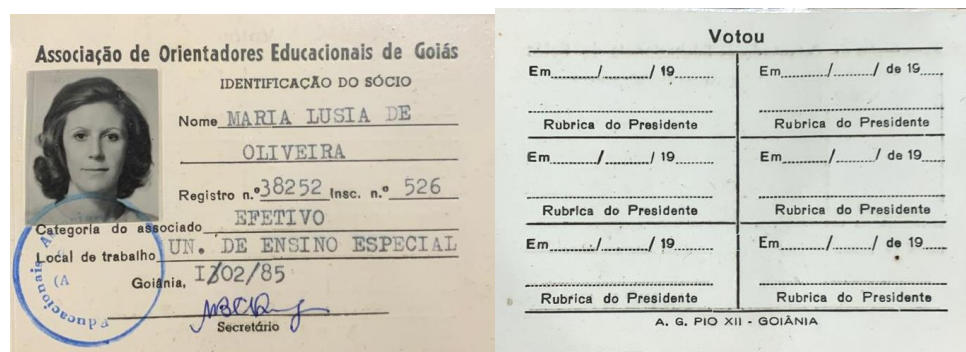
Camasmie (2007), em uma de suas pesquisas, faz uma análise relacional das teorias de Hannah Arendt sobre narrativa, história da humanidade e história do indivíduo, e suas possíveis imbricações. O enfoque da pesquisadora limita-se às questões psicológicas e ontológicas das narrativas e histórias pessoais de Arendt. Essa análise teórica de Hannah Arendt nos ajuda a compreender o porquê de as testemunhas vivas da história da personagem Maria Lusia conseguirem narrar episódios carregados de emoção, com riqueza de detalhes, mas não se recordarem de datas, locais e anos.

O que se lembra não está “dentro da cabeça”, sim no mundo. O homem torna os acontecimentos presentes através da memória. Memória, então, é um foco que se

volta para o mundo, no modo do passado. A memória é um modo de experiência; é um modo de ser do existente e não um arquivo de informações. Tanto isso é evidente que, na atividade do lembrar, aquilo que aparece são experiências de relações com as pessoas e coisas. Mesmo os fatos, eles jamais são destituídos de alguma experiência com alguém, pois sempre ocorreram em algum lugar, em algum tempo, com outros. (CAMASMIE, 2007, p. 44).

Posteriormente, uma das sobrinhas disponibilizou uma foto digital em frente e verso contendo a imagem de uma carteira de filiação da Maria Lusía a uma Associação de Orientadores Educacionais de Goiás<sup>19</sup>, datada de 1985. Esse documento tem sua importância por ser o único encontrado sobre a nossa personagem junto a parentes e familiares, até a finalização da presente pesquisa. Por meio dele (Figura 3), confirma-se a imagem da personagem, pois coincidentemente é a mesma foto do quadro que ficava pendurado na parede da entrada da Instituição ML, só que em tamanho 3x4, como era comum em documentos de identificação da época.

**Figura 3** – Foto da carteira de filiação a Associação de Orientadores Educacionais de Goiás



Fonte: acervo particular de Maria Thereza Rodrigues de Oliveira.

Pode-se concluir que a foto do quadro era uma ampliação dessa foto 3x4 que, provavelmente, era utilizada em vários de seus documentos pessoais na década de 1980. Quanto aos dados, fatos documentais e informações constantes da carteira de filiação da associação, esta não trouxe outras contribuições para a condução da pesquisa, pois não havia informações acessórias no verso do documento.

<sup>19</sup> Segundo informações constantes da página de notícias do site do SINTEGO, publicada em 27 de novembro de 2018, até a década de 1980 havia em Goiás três associações de profissionais da educação, sendo elas: o Centro de Professores de Goiás (CPG), a Associação dos Supervisores Educacionais de Goiás (ASSUEGO) e a Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, essas associações puderam se unir em atividade sindical e fundaram o SINTEGO. Em uma assembleia com os/as trabalhadores/as em educação de todo estado de Goiás, no dia 27 de novembro de 1988, realizada no município de Itumbiara, é firmada a união dessas três associações, dando-se a fundação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) (SINTEGO, 2022).

A empolgação inicial do pesquisador, ao acrescentar este novo objeto à pesquisa e se dispor a pesquisar desde seu nascimento na década de 1930 e toda sua vida pessoal e profissional, com uma narrativa rica em fontes imagéticas, logo se esvaiu. Isso porque todos os locais e grupos de pesquisas visitados em busca de documentos oficiais e imagéticos sobre a personagem Maria Lusia, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, revelaram-se tentativas frustradas que resultaram em pouco ou nenhum sucesso.

No trabalho histórico, chegar à explicação é mais desejável do que permanecer no plano da mera descrição. Ao mesmo tempo, porém, elaborar uma explicação satisfatória, não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, sobrevivem apenas fragmentos do passado. Não é possível pretender reconstruir um quadro de algo que passou, caracterizado pela continuidade, pela coerência e pela ordem. (BROZEK; MASSIMI, 2002, p. 103-104).

Frente a essa realidade descrita, o desejo do pesquisador então era o do anjo descrito por Benjamin ao analisar um quadro denominado de *Angelus Novus*, sendo este o título latino de um desenho a nanquim, giz pastel e aquarela sobre papel, feito por Paul Klee, em 1920. Benjamin percebe que o rosto do anjo no desenho está direcionado para o passado.

Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. (BENJAMIN, 1994, p. 226);

Benjamin (1994) utiliza essa ilustração para retratar as mudanças pelas quais a humanidade passou a partir da modernidade. Para ele, a “tempestade” prefigura “o que chamamos de progresso” (p. 226). Mas, para mim, retrata bem a realidade experimentada de, após várias pesquisas de campo, ainda haver a carência documental impressa sobre a personagem Maria Lusia. O desejo era de “acordar os mortos e juntar os fragmentos” para conseguir produzir a narrativa sobre sua vida.

Assim, uma tempestade de dúvidas e incertezas soprou sobre o objeto pesquisado impelindo-me a desistir de tal produção biográfica e olhar para o futuro para escrever somente sobre a Instituição ML. Mas, como o anjo da pintura que virou as costas e seguiu relutante, assim também fui guiado pela curiosidade de historiador e pesquisador a continuar indagando quem havia sido aquela mulher homenageada ao dar o seu nome à Instituição ML. Mas, mesmo com tamanha resistência em continuar, o que se via era um amontoado de ruínas das incertezas sobre ela, que cresceu até o céu. Tais ruínas induziram este pesquisador a trilhar percursos

teóricos e metodológicos diferentes no capítulo três, na busca de uma construção possível da narrativa histórica da personagem Maria Lusia.

### 1.3.2 A importância da periodização para o historiador e a categoria tempo

A escassez de fontes impressas e imagéticas evidenciou uma dificuldade metodológica e a impossibilidade de o pesquisador em cumprir a recomendação de Chartier (2010) para se “escutar os mortos pelos olhos” por meio da leitura de documentos impressos e imagéticas. Tornou-se impossível, diante da realidade objetiva e material circunscrita da pesquisa, “escutá-la pelos olhos”. Por mais que se tenha tentado nos grupos e *locus* de pesquisa, não houve sucesso na obtenção de fonte documental impressa significativa que conseguisse produzir uma periodização mínima da vida pessoal, familiar, acadêmica e profissional da personagem Maria Lusia.

Le Goff (2003), ao tratar das questões sobre a meta-história e o ofício do historiador em seu livro ‘História e Memória’ nos lembra de que a “Matéria fundamental da história é o tempo; portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história” (p. 8). Ao teorizar o papel do historiador, ele aponta esta gana cronologista de quem trabalha com a ferramenta “tempo” em sempre desenhar uma linha do tempo e a busca incansável em periodizar. “Para captar o desenrolar da história e fazer dela o objeto de uma verdadeira ciência, historiadores e filósofos, desde a Antiguidade, esforçaram-se por encontrar e definir as leis da história” (p. 6). Sendo assim, Le Goff (2003) delimita dois processos importantes para a historiografia até o século XX.

À história estão intimamente conectados dois progressos essenciais: a definição de pontos de partida cronológicos (fundação de Roma, era cristã, hégira e assim por diante) e a busca de uma periodização, a criação de unidades iguais, mensuráveis, de tempo: dia de vinte e quatro horas, século etc. (p. 9).

Como apregoa Certeau (1987, p. 89),

O tempo é o impensado de uma disciplina que não para de utilizá-lo como instrumento taxonômico. O tempo é tão necessário ao historiador que ele o naturalizou e instrumentalizou. Ele é o impensado não porque é impensável, mas porque não é pensado (CERTEAU, 1987, p. 89).

É inegável a dependência do historiador com a categoria tempo. Mesmo quando estamos “navegando em águas” inovadoras, como a História Cultural, a temporalidade ainda é uma ferramenta relevante para Historiografia. Por diversas vezes que tentei iniciar a escrita da narrativa da história da personagem Maria Lusia, sempre me via bloqueado para iniciar essa

tarefa. Simplesmente a escrita não fluía. O historiador e pesquisador José Carlos Reis apresenta uma analogia feita por Bosi (1984) sobre a relação do historiador com a categoria “tempo”. Ele compara o historiador que se dispõe a aventurar a produzir uma narrativa histórica a uma embarcação que está navegando em águas repletas de *icebergs*. Como toda navegação exige balizas de rotas para, assim, evitar o “choque e o naufrágio”.

Narrar é enumerar, contar o que aconteceu exige que se diga o ano, o dia, a hora. As datas são pontas de iceberg, balizas que orientam a navegação no tempo, evitando o choque e o naufrágio. As datas são sinais inequívocos, números, sempre iguais a si mesmas. As datas são numes, pontos de luz na escuridão do tempo (CERTEAU, 1987, p. 89).

Até então, não havia percebido, mas a categoria “tempo” estava tão “naturalizada e instrumentalizada” que me vi refém de encontrar esses “pontos de luz na escuridão do tempo” para conseguir produzir a narrativa sobre Maria Lusía. Minha formação de historiador pulsava forte em mim se aliava com meu “eu” pesquisador da educação. Percebo que mesmo após diversas leituras e pesquisas sobre a produção historiográfica por meio de memórias, testemunhas e reminiscências, ainda não havia encontrado um caminho para iniciar essa narrativa. A falta de periodização confiável de datas, anos ou mesmo de um marco temporal para balizar a escrita estava emperrando o texto da narrativa sobre a personagem.

### **1.3.3 Surge outro documento: a Certidão de Óbito da personagem Maria Lusía**

Após a primeira rodada de entrevistas realizadas de forma remota, consegui proceder a algumas entrevistas orais na forma presencial e organizar três grupos focais com ex-professoras e amigas da personagem Maria Lusía. Novos rumos e fatos foram incorporados à pesquisa a partir desses grupos focais. Mas, novamente, a mesma realidade: consegui angariar um rico material imagético sobre a Instituição ML, nada de novo relativo a documentos impressos ou imagéticos a personagem.

Com efeito não é grupo inteiro; a família, por exemplo, não é mais do que uma fração, que pode ajudar um dos seus a se lembrar dessa ordem de lembranças. É preciso que nos encontremos ou que estejamos em condições que permitam a essas duas influências combinar melhor sua ação, para que a lembrança reapareça e seja reconhecida. Disso resulta que pareça menos familiar, que nos apercebamos mesmo claramente os fatores coletivos que a determinam, e que tenhamos a ilusão de que ela é menos do que as outras sob o poder da nossa vontade. (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Apresentei ao grupo focal de ex-professoras do ML e amigas de Maria Lusía as dificuldades relacionadas à carência documental que estava enfrentando em busca de vestígios sobre a personagem Maria Lusía. Uma das participantes do grupo focal possuía conhecidos na

cidade de Orizona/Goiás, local onde a personagem Maria Lusia havia nascido. Ela e algumas outras entrevistadas propuseram a ajudar na pesquisa de campo. Assim, essa professora entrou em contato com autoridades, intelectuais e pesquisadores da cidade de Orizona em busca de parentes e vestígios da personagem em sua terra natal. A partir dessas incursões em Orizona, surgiu a dúvida sobre o local de sepultamento da personagem Maria Lusia.

Não obtivemos muitas respostas da pesquisa de campo na cidade de Orizona, mas, ao levantar o tema sobre o sepultamento da personagem, a missão de conseguir o seu Atestado ou Certidão de Óbito movimentou algumas participantes do grupo focal para encontrar esse documento. Eu já os havia informado de antemão que esse documento já não mais existia junto a seus familiares e parentes. Contudo, essas professoras e amigas obtiveram informações de terceiros, que não se dispuseram a participar da pesquisa por motivos de saúde e por já estarem com a idade avançada, de que a Maria Lusia havia sido enterrada em um cemitério antigo de Goiânia/GO. Algumas delas confirmaram que estiveram no velório da Maria Lusia.

A partir desses fragmentos de memória, uma das professoras entrevistadas se dispôs a ajudar na pesquisa de campo junto aos cemitérios mais antigos de Goiânia em busca do local de seu sepultamento. O objetivo era conseguir datas em seu túmulo e em sua certidão de óbito. De início, encontramos um túmulo de certa Maria Lusia de Oliveira, o que nos levou até a comemorar. Mas, ao pesquisarmos as informações de óbito dessa pessoa, percebemos que os dados ali não coincidiam com os até então levantados nas entrevistas orais sobre a personagem. Assim, essa primeira descoberta provou ser o túmulo de uma homônima de nossa personagem.

Com informações mais recentes de outra entrevistada que se recordava de ela ter sido enterrada no Cemitério Santana<sup>20</sup>, verticalizei nossos esforços em conseguir ali informações documentais e fidedignas da Maria Lusia da pesquisa. Nessa segunda empreitada, e confiando na informação desta entrevistada, obtivemos sucesso na pesquisa realizada nos arquivos do Cemitério Santana. Junto ao seu túmulo, não era possível obter nenhuma qualquer data ou informação, pois ali já não havia qualquer construção, placa de identificação, epitáfio ou lápide, somente mato e uma laje no túmulo 60-A. Todavia, com as informações obtidas neste cemitério, foi possível obter sua Certidão de Óbito, documento chave para a periodização da

---

<sup>20</sup> O Cemitério Santana, como é conhecido popularmente, na realidade é o Cemitério Nossa Senhora de Santana situado no Setor dos Funcionários Goiânia Goiás. Construído pelo Governo do Estado de Goiás, em 1939, o foi administrado pelo governo durante 20 anos. Em 1959, sua administração foi transferida para o município de Goiânia. Com fortes traços da Art Decó, o cemitério foi tombado como patrimônio histórico do município, em 26 de setembro de 2000.



escrita da narrativa. Assim, a primeira data factual da vida da Maria Lusia foi a de seu falecimento, o que me levou a periodizar sua história, começando pelo final.

O historiador opera com o tempo-calendário e busca datar e periodizar as experiências vividas que estuda. O historiador cria a sua periodização orientado por sua interpretação ou deve oferecer uma periodização única? A periodização é realista ou interpretativa? Talvez possamos dizer que o realismo da datação não impede a interpretação da periodização. [...] Neste sentido, a datação em história é realista e consensual. [...] O controle do antes e do depois dos eventos deve ser o mais preciso possível. O primeiro esforço do historiador é produzir uma sucessão rigorosa dos eventos, i.e., datar com rigor. A partir desta base de dados, ele constrói a sua interpretação. (REIS, 2011, p. 16).

Desta feita, essa certidão tornou-se peça importante para dar periodização às informações obtidas pelas entrevistas. De posse da cópia digital do documento obtive os dados de que ela veio a falecer em Goiânia, no dia 26 de fevereiro de 1987, com 51 anos de idade. A partir daí, consegui caminhar com a periodização estimada de sua vida. Com uma simples operação matemática de subtração e uma gradação retroativa, calculei possíveis datas de alguns fatos relatados nas entrevistas sobre a sua vida. Com a data estimada de seu nascimento, 1935, fizemos agora o caminho inverso, de zero ano de idade até o seu falecimento.

A pesquisa histórica tem, por um lado, uma dimensão reconstituidora dos fatos e, por outro, uma dimensão problematizadora e avaliadora, que afeta e modifica a reconstituição, sem comprometê-la e enriquecendo-a. Quando se põe a interpretar, o historiador cria fases, épocas, idades, eras, etapas de declínio, ascensão, crise, estagnação, apogeu, início, fim, continuidade, ruptura, ritmos. O historiador coordena as datas e lhes atribui um sentido. (REIS, 2011, p. 16).

É fato que, com apenas essa digressão, não havia como se ater demais à exatidão da periodização. Não tínhamos, por exemplo, a confirmação de sua data de nascimento completa ou os anos exatos das fases da vida e de seus movimentos educacional, acadêmico e profissional com apenas uma única fonte documental impressa. No entanto, dois dados importantes – a data do falecimento e a idade em que faleceu – estavam ali, diante de mim. Com esse norte temporal, segui o conselho de Arendt (2011):

O historiador, contemplando retrospectivamente o processo histórico, habituou-se tanto a descobrir um significado ‘objetivo’, independente dos alvos e da consciência dos atores, que ele é propenso a menosprezar o que efetivamente aconteceu em sua busca por discernir alguma tendência objetiva (ARENDR, 2011, p. 124).

E pus-me a escrever. Consegui destravar-me dessa obsessão com a objetividade documental e, por meio das entrevistas orais, passei a produzir uma narrativa com “o que efetivamente aconteceu”. A organização da periodização por meio do documento de óbito cumpriu a função específica na narrativa produzida no capítulo terceiro, qual seja, a de

organizar e concatenar os acontecimentos factuais. O foco principal textual conseguido foi o de passear pelo espaço “do tempo vivido” da personagem.

Hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta. (LE GOFF, 2003, p. 9).

As reminiscências dos familiares e amigas/os que com ela conviveram e dos profissionais que com ela trabalharam preencheram, de forma envolvente, as lacunas da narrativa desses 51 anos “de tempo vivido” da personagem Maria Lusia. Datas e períodos importantes de sua vida – como ano do nascimento, quando realizou seus estudos, quando se mudou para Goiânia, quando começou a trabalhar nas instituições, quando seus pais faleceram, quando começou a adoecer – foram estimados a partir da Certidão de Óbito e dessas reminiscências. E, a partir de então, senti-me finalmente apto a tecer a história da vida de Maria Lusia.

#### **1.3.4 Percurso teórico-metodológico na construção da narrativa histórica da personagem Maria Lusia**

Encontrar a Certidão de Óbito de Maria Lusia foi libertador na condição de pesquisador, historiador e escritor. Assim, a estratégia de metodologia viável foi ancorar esta periodização em um único documento impresso e realizar a tessitura da narrativa por meio das entrevistas orais e entrecruzá-las com os fatos relevantes da História da Educação brasileira desse período. Reis (2011) consegue sintetizar esse exercício metodológico:

O historiador não separa a reflexão teórica sobre o tempo da pesquisa concreta das experiências humanas: a sua teoria é prática, a sua noção do tempo permanece implícita à sua reconstrução do vivido. Todo trabalho de história é uma organização temporal: recortes, ritmos, periodizações, interrupções, sequências, surpresas, imbricações, entrelaçamentos. Os casos que o historiador pesquisa já são em si mesmos “temporalidades vividas”, que ele tenta reencontrar e reconstituir através da documentação e, por isso, talvez ingenuamente, evite teorizar sobre a temporalidade. É ingênuo porque “narrar uma história” não é (re)vivê-la, é uma operação cognitiva, que exige a teorização (2011, p. 10).

Tal caminho metodológico possibilitou a produção de uma narrativa histórica sobre a personagem Maria Lusia e a construção de uma linha do tempo plausível sobre seu “tempo vivido”. A atenção agora era em ouvi-la por meio das narrativas orais e das reminiscências de amigos/as, colegas de trabalho e familiares.

Para Arendt, o entrelaçamento das biografias dos homens particulares é o que constitui os eventos mundanos, de modo que contar os acontecimentos históricos de um determinado momento da história humana significa contar a história dos indivíduos. E o inverso também é verdadeiro, pois não há como narrar a história de alguém sem que esta seja parte inseparável de uma grande teia de acontecimentos mundanos das quais participa. A história pessoal de cada um constitui e é constituída pela história do mundo. Essa indissociabilidade se dá pelo fato da história pessoal e da história da humanidade serem ambas produzidas pela ação. (CAMASMIE, 2007, p. 3).

Segundo Meihy e Holanda (2013), esta é a riqueza das entrevistas orais ao “[...] se materializar em documento escrito, [...] a história oral ganha objetividade de qualquer outro documento grafado ou de análise historiográfica [...]” (p. 26). Não se pode, contudo, esquecer que diante dessa metodologia e aporte teórico, a narrativa produzida “[...] deve ser interpretada sob o crivo da subjetividade que a produziu” (p. 26).

A história nova alargou o campo do documento histórico; substituiu a história de Langlois e de Seignobos, essencialmente baseada nos textos e no documento escrito, por outra história que tem como fontes uma multiplicidade de documentos: textos escritos e toda a espécie, documentos figurados, produtos de pesquisas arqueológicas, documentos orais, etc. uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais longínquo, um pólen fossilizado, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos do maior valor. (LE GOFF, 2003, p. 256).

No caso da personagem Maria Lusía, temos uma rica narrativa histórica a ser preenchida e desvelada por meio das reminiscências de ex-professores/as, amigos/as e familiares. As entrevistas orais têm lugar central tanto na composição das fontes quanto na tessitura da narrativa de toda a tese. Esse é o referencial adotado e a metodologia eleita para tal produção acadêmica. Mas é no terceiro capítulo que as entrevistas orais e a História Oral têm mais força e importância como metodologia e fundamentação teórica, sendo o cerne pujante para a base narrativa histórica da personagem.

Desta feita, das memórias que foram surgindo nas entrevistas orais sobre a criança, a jovem e a educadora Maria Lusía, foi possível realizar o “entrelaçamento da biografia” com os fatos importantes da história da educação no Brasil a partir da década de 1930. A narrativa da personagem, assim, não aparece como fatos históricos duros e secos, mas apresenta a história ontológica da personagem e suas prováveis interações com “a inseparável grande teia de acontecimentos” que estavam em ebulição no mundo e em nosso país nesse período. E, seguramente, de muitas delas a personagem Maria Lusía não somente participou, como ajudou a construir, em especial a história da educação de surdos/as em Goiás. Pesavento (2005) explica essas encruzilhadas com as quais a narrativa do historiador sempre se depara no campo da História Cultural:

Mas no campo da História Cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas. (2005, p. 51).

Chartier nos lembra da vibrante argumentação de Lucien Febre que defendia uma perspectiva histórica

[...] capaz de construir problemas e hipóteses, [que] não estava separada da ideia segundo a qual a história, como toda e qualquer ciência, “não se constrói numa torre de marfim, ela se constrói na vida mesma, e por pessoas vivas que estão mergulhadas no século. (CHARTIER, 2010, p. 10).

No mesmo artigo, Chartier (2010) irá parafrasear Fernand Braudel, ao explicar sobre o tempo, a história e o ser humano.

Para ele, seria distinguindo as temporalidades articuladas que caracterizam cada sociedade que se tornaria possível entender o diálogo permanente instaurado entre a longa duração e o acontecimento, ou ainda, segundo os próprios termos do mestre, entre os fenômenos situados “fora do alcance e da mordedura do tempo” e as “profundas rupturas, para além das quais muda tudo quanto é vida dos homens”. (CHARTIER, 2010, p. 10).

Sendo assim, mesmo que não tenha sido possível escutar Maria Lusia pelos documentos, manuscritos, relatórios, fichários, fotos ou quaisquer outras fontes escritas e imagéticas, Chartier nos aponta outro caminho. A história também pode ser construída “na vida mesma, e por pessoas vivas que estão mergulhadas no século” e que, ao se tratar de “vida dos homens”, que são os personagens da história, “muda tudo”. Porque “[...] hoje, os historiadores já não têm o monopólio das representações do passado; as insurreições da memória, tanto como as seduções da ficção, fazem-lhes fortes concorrências” (CHARTIER, 2010, p. 10). Encontra-se ainda respaldo teórico nos pensamentos de Arendt (2011) sobre a validação da história contada oralmente, que se torna realidade por meio da narrativa das recordações.

A história como uma categoria de existência humana é, obviamente, mais antiga que a palavra escrita, [...] seu início encontra-se, antes, no momento em que Ulisses, na corte do rei dos Feácios, escutou a estória dos seus próprios feitos e sofrimentos, a estória de sua vida, agora algo fora dele próprio, um “objeto” para todos verem e ouvirem. o que fora apura ocorrência tornou-se agora “História” [...] a “reconciliação com a realidade”, a catarse, que segundo Aristóteles era a própria essência da tragédia, constituía o objetivo último da História, alcançado através das lágrimas da recordação. (2011, p. 74).

Buscando esta perspectiva em se construir uma história a partir das pessoas vivas e em se tratando de “homens”, pode-se “mudar tudo”. E reconhecendo nossa escassez das fontes

oficiais e a impossibilidade do “monopólio das representações do passado”, e aceitando as “insurreições da memória” e “as seduções da ficção”, é que se optou por produzir uma narrativa histórica com uma metodologia pautada na história oral. Porque “[...]muito embora as histórias sejam resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o narrador, que percebe e ‘faz’ a história” (ARENDDT, 2011, p. 205). Aproprio-me, ainda, das falas de Meihy e Holanda (2013), em seu livro ‘História Oral: como fazer, como pensar’, que a meu ver sintetiza a proposta da escrita do capítulo narrativo/histórico sobre a vida da personagem Maria Lusia.

Ainda que muitas vezes a produção de entrevistas “[...]seja usada como alternativa para preencher vazios de documentos convencionais ou de lacunas de informações e até para complementar outros documentos, é importante ressaltar que se pode, de maneira positiva, assumi-la isoladamente e propor análises das narrativas para a verificação de aspectos não revelados, subjetivos, alternativos aos documentos escritos. Para uns é possível usar entrevistas quando não existem documentos—ainda que esse não seja o procedimento mais aceito. (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 24-25).

Na tessitura textual do capítulo terceiro aparecem também as questões do cotidiano da personagem, visando abarcar os vários tons e matizes de sua vida. Vale ressaltar que, apesar de a vida profissional da personagem ter sido importante para a comunidade surda goiana, sendo este o foco da pesquisa, a sua história pessoal está carregada de teor emocional e de sentimentos. Sentimentos esses rememorados e relatados por familiares, amigos/as, surdos/as e ouvintes, por sua dedicação à educação de pessoas com deficiência, principalmente aos surdos/as. Sendo assim, esses fatos não poderiam ser deixados de fora para a composição holística do objeto pesquisado.

Ao mesmo tempo, a vida dessa protagonista é uma história repleta de perdas, dores, tragédias, e de superação frente às mazelas inerentes à existência humana. Esta pluralidade de nuances, matizes e contrastes narrativos é que torna sua história relevante de ser rememorada e contada. Pois, na percepção de Benjamin (1994), “[...] somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação” (p. 219).

Sendo assim, o que se propõe é, por meio das fontes orais, tecer uma narrativa possível e “assumi-la isoladamente e propor análises das narrativas para a verificação de aspectos não revelados, subjetivos, alternativos aos documentos escritos” (MEIHY; HOLANDA, 2013, p. 25). Ou, como nos encoraja Pesavento (2005), assumir um “risco” ao “prestar atenção em elementos recorrentes e, talvez, relevar as diferenças entre os autores, o que, sem dúvida, é um risco. Assumimos esse risco” (p. 9).

## **2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNDO E NO BRASIL E A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM GOIÁS**

O objetivo deste capítulo é analisar as principais correntes filosóficas e pedagógicas que deram origem à educação formal de surdos/as no mundo e no Brasil. Para tanto, busquei analisar os primeiros movimentos educacionais de surdos/as no mundo aplicados de forma sistemática a partir do século XVIII. Tais metodologias educacionais não foram pensadas isoladamente, mas fazem parte de uma época em que a ciência e o racionalismo ganhavam força e forma e passa a influenciar todas as instituições ocidentais, inclusive a educação. Neste período, as bases da modernidade estavam sendo firmadas e no processo de classificar, organizar e teorizar o ensino e aprendizagem, a educação especial surge como apêndice da educação formal.

Certamente, a tentativa de educar pessoas com deficiência remonta à origem da humanidade, mas não é o objetivo desta pesquisa lançar luz a essa temática em Idades tão longínquas. A função deste capítulo na composição da tese é o de contextualizar as metodologias e correntes filosóficas pedagógicas da educação de surdos/as que ainda estão em debate, para, assim, compreendermos suas demandas na contemporaneidade e influências na criação, manutenção e extinção de uma escola especial para surdos/as em Goiás em funcionamento entre os anos de 1988 – 2015.

### **2.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS: IMPASSES TEÓRICOS E CORRENTES FILOSÓFICAS**

Antes de adentrar na história da educação de surdos/as e no processo de periodização desde a Idade Moderna até o século XX, faz-se necessário esclarecer algumas questões teóricas e metodológicas para a produção dessa narrativa, relacionadas ao onde e como pensado e estruturado este capítulo. Busco, de início, justificar os impasses teóricos e apontar as escolhas metodológicas das quais lancei mão para dar tessitura à narrativa histórica ora proposta.

Um desses impasses relaciona-se ao engessamento das análises historiográficas sobre a história da educação de surdos a partir da dualidade entre as correntes oralista e gestualista. Apesar de não conseguir fugir totalmente desse binarismo, mesmo ciente dessa problemática, busco transitar entre “os territórios intermediários” que permeiam esse processo.

Assim, apresento as duas principais correntes filosóficas educacionais de surdos/as que se tornaram métodos que ainda influenciam as práticas pedagógicas de educação da pessoa surda até os nossos dias. Mas na busca de não centrar de forma estanque tais análises, apresento enfoques mais atuais encontrados em estudos acadêmicos sobre a pessoa surda e a temática da surdez com vieses culturalistas e identitários. São pesquisas que se distanciam das matrizes teóricas muito utilizadas pela historiografia brasileira até as últimas décadas do século XX e que progressivamente entraram em desuso após análises mais atuais proporem novas abordagens para lidar com objetos como a cultura e a identidade surda.

Dentre essas novas abordagens, optou-se pela História Cultural, pois é nesta perspectiva teórico-metodológica que reside a maioria das produções acadêmicas dos sujeitos que vivem e estão no centro dessa temática, os próprios surdos/as. A partir do século XXI, os surdos/as passaram a ocupar espaços no campo acadêmico tanto na pesquisa quanto na produção intelectual, introduzindo novas perspectivas sobre a temática da surdez e imprimindo seu protagonismo intelectual.

### **2.1.1 Os impasses para a produção da narrativa histórica da educação de surdos/as**

Em todo processo histórico não há hegemonia de corrente de pensamentos teóricos, mas eles sempre evoluem e coexistem entre períodos em que uma corrente ganha mais destaque que outra, e assim sucessivamente. Ou até mesmo são mescladas criando períodos e processos de coexistência aparentemente pacíficos. Contudo, como nos adverte Skliar (2010), devemos tentar ir além deste binarismo e procurar entender “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (p. 9).

Salvaguardada por essa ressalva, a presente análise histórica irá se centrar em duas dessas correntes, tendo a clareza de que há muito mais a ser pesquisado entre “os territórios intermediários”. Por isso, procurei apresentar essa contextualização histórica de forma processual. O enfoque está nos embates teóricos e metodológicos entre essas duas formas principais de perceber e pensar a educação da pessoa surda durante as Idades Moderna e Contemporânea.

A primeira corrente é a vertente oralista, assim denominada por focar no uso e no treino da fala artificial da pessoa surda. Tal corrente pauta-se no determinismo biológico sobre o corpo, o escrutínio e a “cura da doença”, sobre a patologização e classificação da

surdez, na busca de resultados por meio da oralidade e da fala. Tal corrente teve início com educadores espanhóis e italianos e ganharam robustez na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Tenho a clareza de que se tratou de um movimento que transitou em espaços e tempos diversos e se diversificou, ganhando várias ramificações, contudo, busco aqui trazer as bases históricas do que ficou conhecido como oralismo puro ou, dentro desta perspectiva, o movimento mais radical e enfático da oralização.

A segunda corrente teórica é a dos pensadores e educadores franceses, que também ganhou adeptos no mundo todo. Em sua maioria, são pensadores humanistas que criticam a forma biologicista radical do pensamento oralista, mas geralmente percebem a surdez por outra perspectiva, a de aceitar e valorizar o uso de gestos na comunicação e como forma de instrumento de educacional. Por essa aproximação com as línguas de sinais<sup>21</sup>, foram denominados de gestualistas e pauta-se na aceitação do sujeito surdo em sua forma e estado de ser e estar no mundo, enquanto usuário de seus sentidos, gestos, corpo e espaço para se comunicar.

Para Skliar (2010), essa forma de apresentar a história da educação de surdos/as através dessa dualidade oralismo/gestualismo já está tão arraigada nas produções acadêmicas que impede novas perspectivas de análise do tema.

O fato de que a educação dos surdos não se atualize em sua discussão educativa pode revelar presença de um sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos – deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração. Paralelamente a essa continuidade de significados, surge também um conjunto de contrastes binários, que são típicos desse território educacional. Isto é, a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc. (p. 8-9).

À cristalinidade das bipolarizações inerentes ao tema pesquisado nas produções acadêmicas soma-se outra dificuldade, o surgimento de mais e mais conceitos e categorias que foram surgindo ao longo do tempo e do espaço sobre essa temática. À medida que esses conceitos iam emergindo na pesquisa bibliográfica, percebi que se desdobravam e se ressignificavam, como quase todos os temas ligados à cultura, difíceis de serem abarcados e de gerar consenso em suas definições.

Diante da complexidade teórica que envolve a história da educação de surdos/as, não tive como fugir de cotejar outros conceitos secundários, mas não menos importantes, que se

---

<sup>21</sup> Vale lembrar que os termos utilizados para se referir à comunicação espaço visual sofreram mudanças ao longo do tempo, conforme a corrente de pensamento filosófico e a metodologia educacional. Nesta pesquisa, utilizo a terminologia atual (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto nº 5626, de 22 dezembro de 2005) de “língua de sinais” ou de Libras (caso o contexto seja brasileiro), ainda que para se referir a períodos anteriores quando ela não possuía status de língua e sim de linguagem.



entrecruzam no desenrolar da argumentação do capítulo<sup>22</sup>. São categorias como: língua, linguagem, língua de sinais, língua materna, protolinguagem, cultura e identidade, entre outras. Essa imbricação de conceitos primários e secundários é comum em produções históricas com periodização, espaços e tempos de grande envergadura que exige uma gama de implicações teóricas e significação conceitual.

Sendo assim, ao buscar produzir uma análise de longa duração sobre a gênese da história da educação de surdos/as no mundo, não consegui me distanciar da contextualização das duas grandes principais correntes filosóficas e metodológicas vigentes sobre essa modalidade de educação. Para a contextualização histórica brasileira, o ponto de partida também já cristalizado se dá a partir da criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES<sup>23</sup>) na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, instituição referência em educação de surdo na América Latina ainda na atualidade. E, para contextualizar essa educação em Goiás e exemplificar a influência da cultura escolar do INES para a difusão e cristalização da Libras em todo o território nacional, lanço mão da história da vida do primeiro surdo letrado do Estado de Goiás de que se tem notícias, sendo ele um ex-aluno do INES na década de 1950.

Outro impasse na produção textual desse capítulo merece ser comentado. Como ser preciso no processo histórico da educação da pessoa surda e não recorrer a mitos de fundação e à evocação de heróis que realizaram feitos nobres envoltos em acontecimentos épicos e epopeicos? Esta é outra preocupação que preciso justificar ao sujeito-leitor. É que na ênfase em se narrar as novas descobertas e contribuições de sujeitos ao longo da história da educação de surdos/as no mundo e no Brasil de forma minuciosa, acabei por produzir uma tessitura textual que, de alguma forma, pode lembrar as narrativas de valorização dos heróis.

Lopes e Galvão (2001) expõem a respeito dessas narrativas históricas tão comuns no período positivista centradas na valorização de heróis e seu memorialismo. “Sabemos que, principalmente no século XIX, no afã de tornar-se ciência, a História priorizou a história política, a ação dos indivíduos na condução e transformação dos fatos históricos (gerando aquilo que hoje chamamos de culto aos heróis e às datas)”. (p. 34)

Elucidada essa preocupação, o intuito aqui é propiciar um lugar de destaque para a narrativa da história da comunidade surda, visto que os marcos históricos, os sujeitos e os

---

<sup>22</sup> Não sendo este o foco da análise, esses conceitos não serão estudados com profundidade neste capítulo.

<sup>23</sup> Para a facilidade textual, utilizaremos nesta pesquisa, a partir daqui a sigla (INES) ao se referir ao Instituto Nacional de Educação de Surdos em todos seus períodos de atuação. Seu nome ao longo dos séculos foi sofrendo modificações devido a influências políticas e filosóficas que o regeram assunto que será tratado nos tópicos abaixo. Assim por questões de padronização textual, optei em padronizar o uso da sigla de sua última nomeação (INES). Salvo quando for uma citação direta, neste caso, respeitarei a fonte e a escolha textual do autor citado.

processos da história linguística, cultural e educacional dos surdos/as são ainda desconhecidos em muitos espaços acadêmicos e não aparecem na historiografia clássica. Penso que trazer essa historicidade de forma cabal possibilita refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural e estabelecer relações entre eles e entre os diversos fatos da história da vida profissional da personagem Maria Lusia e as questões que envolveram a criação e o fechamento da instituição ML.

### **2.1.2 As correntes filosóficas de educação de surdos/as e a luta por espaço de poder**

Recentemente, a corrente oralista ganhou novos contornos com os avanços na área da saúde e da medicina moderna. Tais avanços propiciaram novas soluções tanto na prevenção, intervenções e diagnósticos cada vez mais precoces nos pacientes acometidos pela surdez. Paulatinamente, têm-se desenvolvido tratamentos, medicamentos e cirurgias avançadas nessa área. Aliam-se a isso as inovações tecnológicas no desenvolvimento de sofisticados aparelhos auditivos, próteses e implantes.

Diante de todas essas possibilidades advindas da área da saúde, sempre surge a esperança de normalização da pessoa surda no modelo “clínico-terapêutico”, uma vez que a surdez é vista como “deficiência” em relação ao ouvinte (SKLIAR, 1997, p. 10). Há, ainda, segundo a corrente oralista, o empenho de, por meio da educação, torná-las educáveis por metodologias e processos comuns às pessoas que ouvem<sup>24</sup> e oralizam. Adeptos dessa corrente geralmente descartam a necessidade do ensino, da divulgação e do uso de línguas de sinais próprias da comunidade surda, como é o caso da Libras no Brasil. Perlin e Strobel (2014) criticam essa ideia:

Anular o passado e requerer o presente se mostrou como artefato cultural para os surdos. Um passado imerso na obrigação de serem ouvintes e, em função disto, aceitar que os outros fizessem a sua história, os dominassem, se tornou a marca mais deprimente. (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 20).

Na outra extremidade, encontramos cada vez mais estudos acadêmicos sobre a pessoa surda e a temática da surdez com viés culturalista e indenitário. São estudos que criticam e apresentam um desencantamento com as matrizes teóricas criadas na modernidade como o

---

<sup>24</sup> Ouvintismo é um termo cunhado por Skliar (2010) e definido como sendo um conjunto de representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os/as surdos/as, a partir do qual estes estarão obrigados/as a por processos normalizadores, perceber-se e se identificar-se como se fossem ouvintes. Oralismo ou práticas oralistas constituem-se na forma institucionalizada do ouvintismo. Os termos ouvintista, ouvintismo etc. são derivações de “ouvintização” que, segundo a concepção de Skliar (1999), constitui: “uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõe representações práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores” (p. 7).

marxismo, estruturalismos, entre outros, e buscam novas abordagens para lidar com objetos como a cultura e a identidade surda. Pesavento (2005) nos dá uma ideia da temporalidade de tal desencantamento.

[...] nos anos 1970 ou mesmo um pouco antes, [...] foi quando então se insinuou a hoje tão comentada crise dos paradigmas explicativos da realidade, ocasionando rupturas epistemológicas profundas que puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História (2005, p. 8).

Já Barros (2008) nos apresenta possibilidades dessas novas abordagens no campo da cultura e da História Cultural:

[...] ela abre-se a estudos os mais variados como a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural através de intelectuais, ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de ‘cultura’ (p. 55).

Para Skliar, (2010) “Os trabalhos da linguística pós-estruturalista avaliaram o estatuto linguístico das línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas a serem diferenciados das línguas orais.” O autor não vê uma dicotomia entre as línguas orais e de sinais. “Deste modo, a língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e recepção da capacidade – mental – da linguagem” (SKLIAR, 2010, p. 24). A comunidade surda, portanto, é “caracterizada por compartilhar uma Língua de Sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios” (SKLIAR, 1997, p. 143).

São pesquisas que valorizam no campo científico temas ligados a direitos humanos, diversidade, estudos minoritários e relação de poder. Declaram abertamente predileção por temas polêmicos, delicados, controversos e sensíveis e buscam, por meio do espaço acadêmico, lugar de luta e resistência frente às desigualdades e injustiças sociais. Colocam, ainda, os estudos da pessoa surda no mesmo bojo dos estudos voltados aos grupos minoritários por representarem ‘o outro’, ‘o diferente’ e ‘o inferior’. E comparam as questões das comunidades surdas com a de outras comunidades que são discernidas como subalternas dos grupos majoritários, como é o caso das comunidades indígenas.

No caso de programas educacionais como os dos Estudos Culturais eles podem ajudar os educadores e as instituições a desenvolverem a consciência das variadas motivações e valores, assim como fornecer dados para a pesquisa que estimem os efeitos das suas políticas e práticas.” (THOMPSON, 2005, p. 35).

Essa vertente percebe o/a surdo/a em sua singularidade e é a filosofia educacional defendida pela maioria das pesquisas em educação e em ciências humanas. Alinha-se, ainda, com o pensamento de Skliar (2010), que identifica o/a surdo/a como pertencente a uma comunidade de minoria linguística e cultural, "baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários" (p. 22). Aceitam a surdez como algo que faz parte

do sujeito, mas não como algo que o define. Deslocam o surdo das análises sobre “doença”, “deficiente” e das terapias que visam normalizar a pessoa surda e elegem a línguas de sinais (no caso brasileiro, a Libras), como sua língua natural. Esta perspectiva educacional privilegia

um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar. (SKLIAR, 1997, p. 140).

Assim, essas duas filosofias e correntes distintas de educação de surdos/as se contrapõem na luta por espaço de poder no campo educacional desde suas origens no século XVIII. É a filosofia oralista pautada na saúde e na fala e a corrente gestualista centrada nas línguas de sinais e na aceitação da singularidade da pessoa surda. Compreender como esse processo se deu e como essas tensões se materializaram nos marcos e fatos da história da educação dos/as surdos/as é vital para entendermos o tempo presente. Como bem apregoa Pesavento (2005), é preciso buscar as “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade.” (p. 21).

### **2.1.3 Os estudos sobre a temática da surdez na perspectiva de colonizados e colonizadores**

As comunidades surdas brasileiras, em todo o território nacional, têm como sua primeira língua a Libras, garantida por lei desde 2002. Seus membros, na sua maioria surdos/as, cada vez mais abraçam as causas das lutas por inclusão social, linguística e cultural. Participam do meio político com afinco e arregimentaram um movimento de libertação contra o outro, o “colonizador”, o “opressor” e o ouvinte. A pesquisadora surda Perlín (1998), ao analisar os estudos culturalistas de Carlos Skliar, aponta as referências ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda e demonstra o tom desse discurso libertador:

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania. (PERLIN, 1998, p. 26).

Essa análise que percebe o/a surdo/a como sendo uma minoria linguística oprimida e o ouvinte como a parte majoritária de falantes opressora é o viés seguido pela maioria dos

trabalhos acadêmicos produzidos pelos/as próprios/as surdos/as. Eles obtiveram ascensão acadêmica e tornaram-se pesquisadores/militantes nestes espaços da “cultura surda”.

Essa postura cristalizada nas representações e no discurso oriundo das comunidades surdas, muitas vezes vista como simples ativismo de grupos minoritários, deve e pode ser analisada mais profundamente. Isto porque ela pode trazer à tona outras questões permeadas de embates e relações simbólicas de poder que ultrapassam a temática da surdez. Como bem explica Pesavento (2005),

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão. Há no caso do fazer ver por uma imagem simbólica, a necessidade da decifração e do conhecimento de códigos de interpretação, mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (p. 41).

Devido ao tão pouco tempo que esses/as pesquisadores/as surdos/as adentraram os espaços acadêmicos, recentemente ganharam destaque como mais uma luta das agendas reivindicatórias das sociedades ocidentais contemporâneas. Mas, como nos lembra Bhabha (1998), apesar de ganharem notoriedade na atualidade, os processos históricos não acontecem em tempos de tamanha velocidade. São necessários períodos de transição de reconfiguração e de negação do que está dado e posto para a busca de novas perspectivas de acomodação do real. “As oscilações diante das normas pré-estabelecidas no quais grupos antes anônimos, adormecidos no submersos, emergem à superfície buscando representatividade na sociedade.” (p. 18).

Portanto, as ações dos surdos, como comunidades, identidades e cultura singular, surgem simultaneamente às várias outras minorias que na contemporaneidade reivindicam seu lugar em nossa sociedade, como religiosa, movimentos de contracultura, orientação sexual, local institucional, localidade geopolítica. Assim, ganharam voz e visibilidade recentemente em tempos de mudança e quebra de paradigmas (BHABHA, 1998). Na compreensão das identidades surdas, fez-se necessário resgatar a história da educação dessas pessoas percebendo que isso faz parte de um processo educacional maior, a inclusão. Infere-se, portanto, que a inclusão exige ruptura com o atual sistema educacional, pois estabelece o acesso à escola sem discriminações. Essa postura ainda será mais ética se superar o falar e o decidir pelo outro, comportamento tão comum nas práticas sociais que envolvem pessoas diferentes.

A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos”. Podemos considerar, então, que a exclusão e a

inclusão são “representações” dos processos sociais excludentes e includentes, típicos da sociedade capitalista. Uma só existe em relação à outra. Ou seja, “A inclusão só pode ser pensada pela presença constante da exclusão” (Michels, 2004, p. 31). A inclusão somente pode ser vista como “possibilidade” para os excluídos em uma sociedade excludente. Quando lidamos com a exclusão sem sujeito histórico, como a reforma educacional atual propõe, esta esvazia-se de sentido e de luta. (MARTINS, 2000, p. 18).

É imprescindível conhecer historicamente os termos marcados por Martins (2000) e os comparar às atuais posições dos defensores da “cultura surda”, na busca por mudanças e permanências de seus significados. Cabe nesta pesquisa problematizar a surdez a partir do viés culturalista, de modo distinto de estudos biologicistas pautados na deficiência e na interiorização do modelo ouvinte para o sujeito surdo.

Segundo a autora surda Perlin (1998), nenhuma deficiência sensorial tem impactos tão profundos na identidade quanto à surdez. O “surdo desenvolve potencialidades psicoculturais próprias”; ser surdo é “pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva”. (p. 56). Há uma singularidade deste comunicar, deste viver e de se ver no mundo. A condição surda é muito mais complexa do que uma deficiência sensorial, pois trata-se de um modo singular de se colocar no mundo (p. 56).

É na valorização das suas Identidades Surdas, como integrantes de um grupo social distinto pertencente a uma minoria autodenominada “A Cultura Surda”, que falantes de uma língua espaço-visual, a Libras, interagem com outros usuários desta língua, mesmo sendo ouvintes, com seus familiares e profissionais que abraçaram a causa deste grupo historicamente excluído.

Dentro de uma perspectiva histórico-culturalista, o grupo minoritário apodera-se de ferramentas e conceitos ideológicos dos grupos dominantes, para fortalecimento e projeção de sua causa. Esse grupo, sobretudo, busca alterar a perspectiva de como são vistos. Apresenta outro olhar sobre as realidades materiais objetivas e concretas dos sujeitos acometidos pela surdez e suas várias possibilidades de interagir com o mundo.

#### **2.1.4 A temática da surdez e a História Cultural: novas possibilidades para a história da educação de surdos/as**

Pesquisas e estudos com a temática da surdez, até algumas décadas atrás, buscavam somente os aspectos da deficiência ou como “curá-la”. Na área da educação, esse também era o viés de atuação, pois o “deficiente auditivo” é algo diferente do “normal”, portanto, tem de ser educado a se tornar “normal” ou, no mínimo, se parecer com tal.

A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo

deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. (SILVA, 2006, p. 426).

Essa perspectiva “normalizadora” esteve presente tanto na área da saúde, como na da educação e em análises sociais. Na perspectiva culturalista, contudo, os conceitos são inversos. Isto porque todo discurso é parcial, depende de quem fala e de onde fala para quem fala e por que fala. Louro (2009), ao tratar das questões de sexualidade e gênero, nos adverte sobre a relação de “verdadeiro” e as estratégias de poder:

Daí que os saberes ou os enunciados “verdadeiros” em torno dos quais vivemos e com os quais lidamos cotidianamente precisam ser analisados em função das estratégias de poder que os sustentam. Isto vale para as teorias, as leis ou as regras do passado, mas deve valer também para aquelas que hoje abraçamos, para aquelas que nos mobilizam e nas quais apostamos (p. 86).

O conceito de “verdade” é descentralizado, não tendo uma verdade única, mas subjetiva, baseada no discurso, sendo este uma construção, não apenas uma realidade. Bhabha (1998) indica uma nova tendência sobre a análise do sujeito na contemporaneidade.

O afastamento da singularidade de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (p. 19).

Na nova perspectiva, o estudo das culturas surdas e de sua identidade ganha sentido e propriedade nos atuais estudos culturais que estão localizados nos “entre-lugares”. As culturas surdas e sua nova abordagem contribuem no ato de definir a própria ideia de sociedade. No bojo desses estudos, está o protagonismo acadêmico dos sujeitos que vivem e estão no centro da temática, os próprios surdos. Como já mencionado, eles adentraram o campo acadêmico tanto na pesquisa quanto na produção intelectual, imprimindo novas perspectivas sobre a temática da surdez.

A autora Pesavento (1995) identificou no campo da historiografia moderna as chamadas “sub-culturas urbanas” que podem ser analisadas por uma série de perspectivas teóricas e disciplinares. A História lança mão da psicologia e dos estudos sociais,

antropológicos e linguísticos, entre outros, com o intuito de abarcar novas realidades apresentadas. A autora denomina essas parceiras trans/multidisciplinares como novos “sócios”:

Novos “sócios” que vem reforçar a análise histórica. Para ela, eles se “apresentam também no domínio da literatura e da antropologia, que dão o reforço à tendência de apresentar o trabalho histórico como a elaboração conjecturais onde se admite a incerteza (PESAVENTO, 1995, p. 10).

Esta interação de áreas de conhecimentos e de saberes fornece o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação do objeto em questão. Alguns teóricos também definem que os estudos culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade. Produzir uma narrativa histórica da surdez nesta perspectiva “descentralizada” das análises hegemônicas da medicalização e da deficiência não é algo simples. Uma questão que sempre inquieta o pesquisador é como produzir uma pesquisa séria e científica ao trabalhar com elementos tão fragmentados.

Falcon (2002) traduz bem essa inquietação de todo pesquisador e historiador que deseja realizar um trabalho de qualidade, mas que se permite aventurar a historiar os “entrelugares” da cultura e se atenta não no centro, mas nas margens das análises historiográficas, e busca de forma transdisciplinar abordar objetos e temáticas pelo viés culturalista. Tais abordagens atuais e inovadoras são intituladas pelo autor como “a crise da História”.

Falcon (2002) argumenta que no interior deste universo de dúvidas e sofrimento, a cada passo, sujeito ao assédio das pressões ou tentações irracionalistas, o historiador percebe que, também no interior da sua oficina, muitas das antigas “certezas” estão ou parecem estar ameaçadas. Há, assim, o conflito entre concepções conflitantes, antagônicas, a respeito do “fazer História”: em nome do “fracasso” ou inviabilidade das concepções teóricas totalizantes abrangentes e científicas, desenvolvem-se as produções historiográficas fragmentárias, parciais, sem maiores compromissos com o todo histórico ou sequer com a própria verdade histórica. Em tal contexto, ou o historiador trava uma batalha incessante em prol da racionalidade do conhecimento histórico ou desiste dessa “batalha perdida” e “antiquada”, segundo seus opositores, e adere à plenitude de um “novo” fazer histórico cheio de encantos e atrativos de todos os tipos (FALCON, 2002, p. 25).

A produção historiográfica contemporânea, quer em termos gerais, quer do ponto de vista da história cultural, vem sendo geralmente analisada em termos de duas noções de “crise” que se consideram constitutivas das condições mesmas em que tem lugar essa produção: a “crise da modernidade” e a “crise da história” (FALCON, 2002, p. 17).



É neste novo “fazer história” que o presente estudo pretende mergulhar ao pesquisar os encantos e atrativos da singularidade da história da educação de surdos/as. O imaginário, legado do historiador Roger Chartier, se apresenta como mais uma possibilidade de narrativa dentro da Nova História Cultural. Em síntese, pode-se pensar o imaginário como um conjunto de imagens e representações construídas pelo sujeito sobre si mesmo e que lhe permitem significar o real à sua volta.

Nessa perspectiva, Pesavento (1995), ao dialogar com Le Goff e Bourdieu, entre outros, sobre a História Cultural, o imaginário e as representações, indica qual deve ser o pensamento do historiador interessado em uma abordagem tão contemporânea. Primeiro a autora apresenta as falências das grandes certezas da ciência e dos grandes esquemas teóricos, e, com estes, o fim das grandes abordagens. Para a autora, a História não se preocupa mais com modelos que pretendem abarcar toda a história e todo fato social no mesmo modelo teórico, quer por viés econômico, político ou análises de lutas de classes.

[...] aponta-se na transdisciplinaridade, reforçando as ligações com outros campos do conhecimento e dando a impressão de que, de repente, tudo é realmente história, nada escapa ao campo do historiador. Haveria, de um lado, uma espécie de esvaziamento, ou mesmo esfacelamento, de pressupostos de natureza teórica, mas, por outro lado, registrar-se-ia uma enorme sedução pelos novos objetos e campos de análise, suscitando olhares, até então inusitados, sobre a realidade. (PESAVENTO, 1995, p. 11).

Esse novo olhar para a produção do conhecimento e apreensão da realidade é fascinante, em que tudo é passível de ser historiado, tudo pode ser por ele abordado. Desta forma, a análise da história da educação de surdos é cabível, visto que ela tem criado uma enorme sedução como objeto de estudo, levantando olhares anteriormente inadmissíveis, sobre a surdez.

Se a História Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma história do pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de ideias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (PESAVENTO, 2005, p. 15).

Sá (2006) descentraliza a atenção do historiador da hegemonia dos grandes esquemas teóricos para dar espaço a abordagens menos pretensiosas, abalizadas na realidade social singular do objeto estudado. Para a autora, a História Cultural tem possibilitado novos campos de pesquisa na intersecção entre as categorias surdez e educação. Temos então novos marcos da história da comunidade surda introduzidos por meio das possibilidades apresentadas na Nova História Cultural. Mas temos de entender a fragilidade das possibilidades de fontes

sobre esta trajetória, isto porque são histórias de uma comunidade ainda sem uma forma cristalizada de escrita.

No estudo da memória histórica é necessário dar uma importância especial às diferenças entre sociedades de memória essencialmente oral e sociedades de memória essencialmente escrita, como também às fases de transição da oralidade à escrita. (LE GOFF, 2003, p. 422).

Apesar das várias possibilidades apresentadas de forma de escrita das línguas de sinais, nenhuma delas ganhou status e legalidade como sendo a forma oficial de se escrever em Libras. Podemos assim dizer que a relação do surdo com sua língua materna, a Libras, é quase como de uma língua ágrafa – e só não o é pelo fato de os/as surdos/as se ancorarem na forma escrita da língua portuguesa, sendo classificados como sociedade de memória em uma sociedade.

As pesquisas culturais buscam fazer “recriações sociohistóricas de culturas ou de movimentos culturais, ou por descrições etnográficas ou pela análise de quaisquer tipos de discurso”. (SÁ, 2006, p. 52). Desse modo, o objetivo é descobrir as estruturas pelas quais os sentidos são criados na linguagem, na narrativa ou em qualquer tipo de aparelhos criadores de sentido. Assim, este é o objetivo do presente trabalho quando aborda a questão da história da educação do/a surdo/a no mundo e no Brasil.

## 2.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS NO MUNDO

Em consonância com a Nova História Cultural, não poderíamos buscar uma história puramente factual de periodização linear, mas sim sob uma perspectiva histórica denominada pelo historiador Braudel (1992) de “período de longa duração”. Tal perspectiva privilegia os acontecimentos históricos que transcorrem na longa duração cronológica temporal. Cracco (2009), ao utilizar os conceitos temporais de Braudel, elucida:

A substituição da idéia de um tempo único, linear, pela “dialética da duração” e o enfoque no tempo longo propiciou, além de uma aproximação da antropologia, a possibilidade de construir uma cronologia científica, datando os fenômenos históricos segundo sua duração, longe de encerrar-se nos acontecimentos, individualizando as estruturas e interessando-se em primeiro lugar por elas. (CRACCO, 2009, p. 11).

Essa forma de estudar a história foi utilizada com mais frequência por autores/as da terceira geração da escola histórica francesa dos “Annales”. Historiadores como Jacques Le Goff (2003) veem, na perspectiva de longa duração, os estudos pelos quais a história cultural teve progressos mais significativos. E é nessa perspectiva que iremos buscar os primórdios da educação de surdos no mundo ocidental, para compreendermos a gênese da educação

sistematizada de surdo no Brasil no século XIX, haja vista que existe uma relação direta das inovações educacionais e pedagógicas europeias<sup>25</sup> e americanas com a gênese da educação de surdos/as brasileira.

### 2.2.1 A educação de surdos na Idade Média e Moderna

Strobel (2008) nos diz que nas primeiras tentativas de educar e ensinar as pessoas acometidas pela surdez, duas particularidades principais cativaram a atenção e os cuidados dedicados aos surdos: havia aqueles que queriam “salvar suas almas” e havia os que queriam curá-los. Assim, o processo filosófico e metodológico da educação de surdos iniciou-se caracterizado por dois ‘olhares’ distintos, o religioso e o clínico.

A visão religiosa estava imbuída nas atitudes de caridade e assistência aos sujeitos “desvalidos”<sup>26</sup> e desfavorecidos deste mundo. Os surdos faziam parte das regras e missões de origem religiosa, o que se mostra evidente nos registros dos pioneiros monges, abades, padres e outros religiosos, que se empenhavam no cuidado e na educação dos sujeitos acometidos pela surdez (STROBEL, 2008). Essa visão principiou-se ainda no final da Idade Antiga e durou até o século XX, segundo preceitua Gesser (2009):

Durante toda a Idade Média e Moderna, várias tentativas de educação de surdos foram surgindo em toda a Europa; contudo, as ações concretas desse período centravam-se no viés religioso, uma vez que a maioria dos surdos foi educada em mosteiros, asilos ou escolas em regime de internato. Eles migravam para essas instituições, vistas como a única possibilidade de receber instruções. (GESSER, 2009, p. 26).

A visão clínica teve início na Idade Moderna. Com o surgimento da racionalidade e o pensamento científico estruturado, os sujeitos surdos eram representados como “deficientes” relacionados a anormalidades nos ouvidos, nas cordas vocais e, até mesmo, no cérebro. Suas

<sup>25</sup> Câmara (2018) apresenta em sua tese diversos estudos recentes que se dedicaram a analisar a história da educação dos surdos entre finais do século XVIII e o século XIX. Segundo Câmara (2018), essas obras destacam aspectos importantes para se compreender esse processo. Mas o que podemos perceber das pesquisas e dos estudos realizados pela historiografia francesa, é que, apesar de consistir em um notório avanço, ainda não foram traduzidas na íntegra em formato de livros para língua portuguesa. Sendo assim, o que encontramos foram recortes dessas produções traduzidos pelos próprios pesquisadores em suas dissertações e teses. Em sua tese, Câmara (2018, p. 26) destaca os estudos de: “PRESNEAU, Jean-René. Signes et institution des sourds: XVIIIe-XIXe siècle. Paris: PUF, 1998; BUTON, François. L'administration des faveurs: L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885). Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009; ENCREVÉ, Florence. Les sourds dans la société française au XIXe siècle. Paris: Creaphis Editions, 2012 ; BERTIN, Fabrice. Auguste Bébien et les sourds: le chemin de l'émancipation. Tese de doutorado. Poitiers: Université de Poitiers, 2015; BERNARD, Yves. L'esprit des sourds: les signes de l'Antiquité au XIXe siècle. Paris: Éditions du Fox, 2014.”

<sup>26</sup> Termo utilizado por várias autoras como Strobel (2008), Mazzotta e Jannuzzi (2004), entre outros/as. Nesta pesquisa, optei por utilizar o termo “pessoa com deficiência” em conformidade com o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Mas também entre aspas, lanço mãos de alguns termos como “desvalidos”, ‘anormais’, conforme aparecem no texto dos autores/as. Utilizo-os com fins de contextualizar sua utilização no período e como respeito às citações indiretas dos autores/as.

deformidades despertavam dedicação e empenho por parte de médicos nesta área de conhecimento. (STROBEL, 2008). Segundo Lacerda (1998),

É no início do século XVI que se começa a admitir que os surdos podem aprender através de procedimentos pedagógicos sem que haja interferências sobrenaturais. Surgem relatos de diversos pedagogos que se dispuseram a trabalhar com surdos, apresentando diferentes resultados obtidos com essa prática pedagógica. O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos. (p. 68).

O pesquisador Câmara (2018) afirma que “As primeiras referências de que dispomos no presente sobre a possibilidade de educar os surdos remontam ao século XVI (p. 85).” Para ele, o filósofo e médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) foi um dos primeiros educadores com este intuito. Girolamo Cardano, discordando do pensamento de sua época, afirmava que seria impossível desenvolver raciocínio e raciocínio cognitivo sem os plenos sentidos da audição e, conseqüentemente, sem a capacidade da fala. Câmara (2018) nos conta que Girolamo Cardano inova ao propor o oposto conceito ousado e revolucionário para seu tempo:

[...] a de que a palavra escrita tinha o mesmo valor que a palavra falada. Sendo assim, era possível desenvolver a inteligência e a capacidade comunicativa por meio da palavra escrita, inclusive com aqueles que não poderiam compreender a palavra falada. O próprio Cardano, após ler sobre o caso de um surdo de nascença que aprendera a ler, afirmou que era possível "colocar um surdo e mudo em condição de ouvir pela leitura e de falar por meio da escrita. Ele concebe pelo pensamento que a palavra pão, por exemplo, significa isso que comemos e sua memória retém essa significação. Ele contempla no seu espírito as imagens das coisas [...]. A escrita se associa com a fala e pela fala ao pensamento; mas ele pode exprimir diretamente o pensamento sem o intermédio da fala. (CÂMARA, 2018, p. 85-86).

Apesar desse feito inovador de Girolamo Cardano, a historiografia brasileira do século XX não lhe credita qualquer honra como sendo o primeiro educador de surdos/as, e dispomos de poucas referências confiáveis a seu respeito, possivelmente pelo fato de ele ter se dedicado à arte da medicina e não da educação. Outra questão é que, apesar de Cardano ter provado a potencialidade cognitiva da pessoa com surdez, não dispomos de nenhum método ou inovação pedagógica apresentada por ele para educá-los.

### **2.2.2 Ponce de León e o alfabeto manual**

As produções acadêmicas que buscam contar a história da educação de surdos no mundo geralmente creditam ao espanhol Pedro Ponce de León o título de primeiro professor de pessoas acometidas pela surdez, reconhecido por ter desenvolvido e aplicado uma metodologia inovadora para educar essas pessoas. Assim, León deu início ao processo

pedagógico de estruturação e sistematização do ensino de surdos/as ao longo dos tempos, ganhando o título de pioneiro nesse campo educacional. Honora (2014) confirma que “Pedro Ponce de León é considerado o primeiro professor de surdos na história”. (p. 51).

Segundo Strobel (2008), Pedro Ponce de León (1520–1584) era filho de uma importante família aristocrata espanhola. Com veia pedagógica, dedicou-se à educação erudita de seus dois irmãos surdos (STROBEL, 2008). Essa façanha era algo muito complexo para a época devido à inexistência de metodologia educacional estruturada para surdos. Contudo, ele estava decidido que seus dois irmãos “Francisco e Pedro Velasco” (STROBEL, 2008, p. 85) fossem treinados para passarem despercebidos na sociedade aristocrata espanhola. Mas também ambicionava uma educação erudita para os dois ao ensinar-lhes o “latim, grego e italiano e conceitos de física e astronomia” (ibidem).

Além da veia pedagógica, Pedro Ponce de León se dedicava ao monastério de ordem eclesiástica beneditina na Espanha. Estas duas paixões acabaram forjando a inovação pedagógica na educação da pessoa com surdez. Diante das dificuldades metodológicas enfrentadas na educação de seus irmãos, ele passa a interessar-se em encontrar ou desenvolver uma metodologia de comunicação para seus irmãos surdos.

Conforto (2014 e Cámara (2018), cada um em sua perspectiva, apresentam a possibilidade de como Pedro Ponce de León conseguiu juntar suas duas aptidões e acabou contribuindo grandemente para a educação de surdos/as. Como abade, conhecia e transitava por entre as ordens monásticas de sua época, sendo que algumas delas viviam reclusas, longe das preocupações e agitações das cidades. Algumas delas faziam até mesmo voto de silêncio e, como é impossível viver em comunidade sem se comunicar, esses monges tiveram de desenvolver formas alternativas e rápidas de comunicação.

Para assuntos oficiais internos, é bem provável que utilizassem a comunicação escrita, mas devido à raridade de papel e materiais utilizados na escrita e a seu alto custo, essa forma de comunicação era inviável para assuntos cotidianos do mosteiro. Assim, esses monges, reclusos e em silêncio, acabaram por copiar a forma de comunicação dos surdos de suas comunidades e a utilizar as mãos para se comunicar e tratar de assuntos corriqueiros do mosteiro. Contudo, como eram letrados, puderam desenvolver, além dos gestos, formas de escrita no ar por meio de um alfabeto manual rudimentar.

Pedro Ponce de León, ao entrar em contato com essa forma inusitada de comunicação dos monges, passou a vislumbrar a possibilidade de desenvolver um meio de aprimorar a sua comunicação com seus irmãos surdos e, assim, tentar educá-los eruditamente. Cámara (2018),

em suas pesquisas mais recentes a partir da historiografia francesa, acrescenta mais detalhes a essa versão:

Na mesma época, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) tornou-se responsável pela educação de dois sobrinhos do duque de Frias, Juan de Velasco. Os dois jovens, que tinham onze e oito anos, nasceram surdos e a família decidiu encaminhá-los para a vida monacal. Assim, León ficou encarregado em introduzi-los nos princípios dos beneditinos, sendo que uma das características dessa ordem era o voto de silêncio. Por conta disso, os monges precisavam aprender a se comunicar por meio de um sistema de sinais criado pela ordem (p. 86).

Conforto (2014) afirma que León desenvolveu um alfabeto manual para se comunicar com seus irmãos e demais alunos/as surdos filhos da aristocracia espanhola. Com este alfabeto, ele “ajudava os surdos a soletrar as palavras” (p. 71), o que era um grande avanço educacional para a época. Ela também conjectura, entre parênteses, que “(há quem defenda a ideia de que esse alfabeto manual foi baseado nos gestos criados por monges, que se comunicavam entre si desta maneira pelo fato de terem feito voto de silêncio)” (p. 71). Lacerda (1998) acrescenta, em relação à vida acadêmica de Ponce de León, que ele prestava os seus serviços de educador para as famílias nobres.

A figura do preceptor era muito freqüente em tal contexto educacional. Famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam. O espanhol Pedro Ponce de León é, em geral, reconhecido nos trabalhos de caráter histórico como o primeiro professor de surdos. (p. 69).

Nesse sentido, Câmara (2018, p. 86) comenta que Pedro Ponce de León “não produziu uma síntese de seu método de ensino, tampouco treinou discípulos para que pudessem educar crianças surdas.” Essa era a ética praticada por vários pedagogos da época. O costume era manter em segredo o método e as ferramentas pedagógicas utilizadas na educação de pessoas surdas, ou seja, geralmente esses educadores trabalhavam de forma autônoma e sigilosa e evitavam a circulação de suas experiências.

Por outro lado, Honora (2014) confirma que é inegável que “seu trabalho foi reconhecido em toda a Europa por ter alunos/as surdos com conhecimento em Matemática, História e Filosofia” (p. 51). Seu trabalho e sua dedicação estão bem documentados, de forma que podemos afirmar que ele foi educador de vária/os aluna/os surdos em sua época. O monumento no Parque do Bom Retiro em Madri, na Espanha, erguido em sua homenagem, confirma sua relevância. Em uma estátua de mármore, Pedro Ponce de León é representado sentado em um banco, vestindo seu hábito de frade e ensinando uma criança surda em pé ao seu lado.

### 2.2.3 Juan Pablo Bonet: a publicação do alfabeto manual

Outro espanhol religioso e educador que também dedicou sua vida à educação de pessoas surdas foi o padre Juan Pablo Bonet (1579–1629), nascido em Saragoça, na Espanha. A ele é dedicado não o crédito de invenção de um método de educação de surdos, mas de dedicar-se à sistematização, compilação, impressão e divulgação do que já havia de pronto até então. Juan Pablo Bonet entra para a história como um dos primeiros escritores de material didático para a educação de surdos<sup>27</sup> – sobre o alfabeto manual – que não era uma criação sua, uma vez que era um método já conhecido em sua época, criado por seu conterrâneo Pedro Ponce de León. Assim, a inovação de Bonet está em publicá-lo de forma impressa em um livro.

Ele acreditava que seria mais fácil para os/as surdos/as aprender a ler se cada som fosse representado por uma forma visível invariável (o alfabeto manual ou alfabeto datilológico). Carvalho (2007) conta que, apesar de utilizar a datilologia, Juan Pablo Bonet proibia o uso da língua gestual e, por essa razão, foi considerado por alguns autores como o primeiro educador a utilizar o método oral puro.

Juan Pablo Bonet, com sua publicação bem estruturada e disponível para reprodução, influenciou outros educadores espanhóis na “arte da fala” não somente na Espanha, mas em toda a Europa, assim como o oralista alemão Samuel Heinicke. Com efeito, a corrente oralista espanhola iniciada a partir da atitude de um padre que publicou um método de ensino de surdos logo se espalha e ganha destaque em outras partes da Europa.

Carvalho (2007) ainda acrescenta que vários médicos tentaram dar continuidade à ideia de oralizar os surdos para inseri-los no cotidiano dos ouvintes. Entre os principais nomes estão os médicos ingleses John Bulwer (1614–1684) e John Wallis (1616–1713); o intelectual escocês George Delgarno (1626–1687); e o médico suíço Konrad Amman (1669–1724) (CARVALHO, 2007).

### 2.2.4 Charles Michel de L’Épée e o método gestualista francês

---

<sup>27</sup> “Foi outro religioso quem elaborou o primeiro registro que conhecemos desse sistema de comunicação manual. Trata-se do monge franciscano Melchor Sánchez de Yebra (1526-1586). Este organizou uma publicação que trazia desenhos dos movimentos manuais utilizados para representar o alfabeto espanhol. Essa obra, intitulada “Refugium Infirmorum”, foi publicada em 1593 e sintetizou uma longa tradição de sinais utilizados por religiosos que remonta ao século VII” (CÂMARA, 2018, p. 86).

Segundo Carvalho (2007), é neste cenário de grande inovação na educação de surdos que, entre os séculos XVIII e XIX, surgiu um novo método desenvolvido por outro religioso: o monge francês Charles Michel de L'Épée. Este método iria revolucionar e mudar a educação de surda/os para sempre, e sua influência seria sentida mundialmente. Charles Michel de L'Épée nasceu em 1712, na cidade francesa de Versalhes. Iniciou cedo sua carreira religiosa. Mas como não comungava de todas as ideologias católicas da época, optou por ser monge da ordem monástica em uma abadia.

Seu contato com a educação de surdos se dá a partir de aulas particulares para algumas crianças surdas. Inquieto com a dificuldade de aprendizagem e de comunicação com essas crianças, passa a ter contato com surdos/as que vivem em Paris. Deste contato, viu um grande potencial na língua gestual usada informalmente pelos/as surdos/as parisienses: eles/elas utilizavam o corpo e os gestos para se comunicar. Foi assim, com essa “língua gestual”, que o método educacional gestual foi desenvolvido.

Como todos os envolvidos eram franceses, os sinais da língua estruturada pelo método de Charles Michel de L'Épée eram mais próximos do francês falado e escrito. Este método ganhou o mundo no século XIX e ficou conhecido como os “sinais metódicos”, uma combinação de língua de sinais com gramática sinalizada francesa. Deu-se, assim, início à educação formal de surdos, tanto com a abordagem metodológica quanto filosófica de ensino. Charles Michel de L'Épée entrou para a história como o primeiro educador de surdos/as a utilizar sinais, e não a oralização. Ele é tido por educadores/as do mundo todo como o pai da educação moderna pessoas surdas e organizador do método gestualista de educação.

Carvalho (2007) ainda destaca que, apesar de Charles Michel de L'Épée ter pensado e organizado a língua gestual dos surdos por meio de um método, ele não é o inventor das “línguas gestuais”. Como os/as surdos/as sempre existiram em todas as sociedades, também suas línguas e formas de se comunicar por meio de gestos e sinais sempre existiram. Desta forma, elas são as línguas naturais dos/as surdos/as, e não de um/a educador/a:

O grande mérito de L'Épée foi ter reconhecido que esta língua existia, se desenvolvia e servia de base comunicativa essencial entre os surdos. Desta forma, permitia que os surdos tivessem acesso à palavra de Deus. Através dos gestos que os surdos já conheciam, L'Épée explicava conceitos abstratos. Utilizava a língua gestual para ensinar a escrita, mas não a considerava uma língua com gramática. Em sequência desse trabalho, escreveu o livro *Instrução dos Surdos-Mudos pela Via dos Sinais Metódicos*, em 1776. (CARVALHO, 2007, p. 24).

Segundo Goldfeld (2002), em 1760, Charles Michel de L'Épée fundou a “Instituição Nacional de Surdos Mudos” em sua própria casa. Passou a acolher crianças carentes surdas que viviam perambulando pela cidade de Paris. Entre os anos de 1771 e 1785, a escola de



L'Épée passou de poucos alunos para 75. Esse número de alunos é bastante expressivo para os padrões educacionais da época. Carvalho (2007) lista diversos legados deixado por Charles Michel de L'Épée para a educação de surdos no mundo dentre eles:

Criação da primeira escola pública para surdos Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, em (1760). Atribuição aos surdos do estatuto de humanos, ao reconhecer a existência de sua língua. Passagem da educação individual para a coletiva. Constatação de que se perdia tempo ensinado o surdo a falar, devia ser aproveitado para educá-lo, pois era raro o surdo que conseguia exprimir claramente pela via oral. Demonstração a nobres, filósofos e educadores, comunicando em língua gestual, e os surdos respondendo por escrito. (p. 26).

Carvalho (2007) salienta que a importância de L'Épée não está somente no fato de ter desenvolvido um método novo na educação de surdos/as, mas também de ter tido humildade de aprender a língua gestual com aqueles/as para poder, por meio do aprendizado, desenvolver um sistema capaz de educá-los e desejar que esse método fosse divulgado para o mundo. “L'Épée escreveu bastante acerca dos seus métodos de trabalho” (p. 26), deixando estruturado seu método de ensino. Quando inaugura o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, passa a “receber educadores e surdos de toda a Europa: “várias dessas pessoas regressaram aos seus países de origem e fundaram escolas semelhantes, o que deu ao abade uma projeção continental” (p. 26).

Nesse contexto, a França, entre os séculos XVIII e XIX, se desponta como o centro mundial de promoção e disseminação da educação de surdos com a inovadora e revolucionária metodologia centrada não na fala (oralização), e sim nos gestos, denominada “gestualismo”, pautada nas línguas de sinais<sup>28</sup>.

Vários/as alunos/as surdos/as de Charles Michel de L'Épée, ao se formarem, tornaram-se professores/as e adeptos/as disseminadores/as de seu método. Como mestres/as desta nova arte pedagógica, passaram a ser convidados/as para ensinar em várias partes do mundo essa inovadora forma de educar surda/os. Como esses/as professores/as surdos/as tinham ambições e espíritos de missionários, este método revolucionou a educação de pessoas surdas e se espalhou rapidamente para as nações vizinhas, por toda a Europa, e, em algumas décadas, já era conhecido mundialmente. Essa notícia, ao chegar no “Novo Mundo”, atraiu a atenção das

---

<sup>28</sup> Câmara (2018), em sua tese sobre a história da educação de surdos no século XIX, discorda das afirmações cristalizadas na historiografia brasileira de que há uma dualidade entre as duas correntes. O autor ainda discorda que os “sinais metódicos” de L'Épée sejam a gênese da língua de sinais contemporânea. Em suas palavras, “[...] mais adequado do que se falar em métodos gestualistas e oralistas, seria dizer que existiram métodos gestualistas e articulatórios, já que o fundo oralista poderia ser identificado em ambos os métodos. A ênfase no ensino da língua escrita, por exemplo, é um exemplo desse fundo oralista, na medida em que se afirma que o objetivo da escolarização é a estruturação do pensamento em uma dimensão articulada.” (CÂMARA, 2018, p.28).

novas nações recém-independentes na América, como os Estados Unidos e o então Império do Brasil (GOLDFELD, 2002).

Charles Michel de L'Épée morreu em 23 de dezembro de 1789, após ter dedicado mais de cinco décadas de sua vida à educação de surdos/as, deixando um grande legado para a comunidade surda mundial. Em sua homenagem, foi concedido em 1791, pela Assembleia Nacional de Paris, o título de “Benfeitor da humanidade.” (CARVALHO, 2007, p. 26). Ele também foi homenageado em uma Estátua de bronze do escultor surdo Charles Felix Marie Martin (1846–1916). O monumento em mármore está localizado no jardim central do Tribunal de Honra do Instituto Nacional de Jovens Surdos em Paris, instituição fundada pelo próprio Charles Michel de L'Épée. Na escultura, L'Épée é retratado em pé, com vestes e postura catedráticas, e se comunica por meio de sinais com uma criança surda ao seu lado.

### **2.2.5 Samuel Heinicke e a Corrente Oralista alemã**

Oliveira (2022) analisa que, concomitantemente ao método e à filosofia francesa gestualista de educação de surdos, nascia na Alemanha outra perspectiva metodológica e filosófica de educação voltada para essas pessoas. O caminho pedagógico filosófico educacional trilhado pelos alemães era inverso ao percorrido pelos franceses. Ao passo que na França a ideia centrava-se em os/as surdos/as conversarem com as mãos, na Alemanha a ideia era ajudá-los a falar com a boca e a ouvir por meio artificiais, apropriando-se das descobertas científicas e dos tratamentos da medicina.

Este método ficou conhecido como “Oralista” ou “Método Alemão”, sendo sua filosofia pedagógica central o ensino da língua oral e a integração da criança surda na comunidade de ouvintes por meio da audição artificial. Goldfeld (2002) afirma que o alemão Samuel Heinicke (1729-1790) foi o primeiro educador a desenvolver uma instrução sistemática para os surdos na Alemanha. Conhecido como o “pai do método alemão”, ele fundou as bases das abordagens oralistas contemporâneas.

Goldfeld (2002) explica que nesta perspectiva cabia aos indivíduos surdos o aprendizado da fala por meio de exercícios de oralização, para que tivessem, então, acesso à educação formal. Como já registrado, a filosofia de oralizar surdos/as já existia desde os religiosos espanhóis Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet, mas é Samuel Heinicke quem irá estruturar de forma metodológica essa filosofia educacional. Goldfeld (2002) ainda afirma que Heinicke, em seus escritos, admitiu ser admirador do trabalho de Juan Pablo Bonet. Strobel (2008) aponta o porquê de o método ser conhecido como alemão e não espanhol.

Mas quem realmente teve maior empenho, recursos e um trabalho filosófico pedagógico pautado na oralidade foi a já mencionada corrente alemã, na figura de Samuel Heinicke, que iniciou “as bases da filosofia oralista, [em que se] praticava com os sujeitos surdos somente a oralização, proibindo a língua de sinais.” (STROBEL, 2008, p. 86).

O método oralista, assim como o gestualista, não ficou circunscrito ao seu país de origem, e rapidamente passou a influenciar várias partes do mundo, ganhando adeptos inclusive na França. Podemos dizer que a partir daí delimita-se uma certa dualidade filosófica educacional da pessoa surda: “L’Épée recebeu muitas críticas do seu trabalho pelos educadores oralistas, entre eles, Thomas Braidwood (1715–1806), na Inglaterra, e Samuel Heinicke (1727–1790), na Alemanha.” (STROBEL, 2008, p. 86). Carvalho (2007) descreve bem essa rivalidade de conceitos e metodologias:

Relativamente à educação dos surdos, entrou-se numa época em que a rivalidade entre os métodos oralista e os métodos baseados na língua gestual se acentuará. O grande objetivo dos educadores oralistas de surdos era fazer com que este parecessem o mais possível com os ouvintes. Considerava que a surdez era apenas um problema médico, uma doença, e que devia ser resolvido através da técnica e da medicina. (p. 33).

Para Oliveira (2022), analisando esse contexto histórico de expansão da educação de surdos, o Brasil foi grandemente influenciado por esse período, pois esses dois modelos de educação já tinham alcançado o mundo. Nos EUA, os métodos já eram pauta de debates e disputas educacionais. No Brasil, Dom Pedro II, alinhado aos pensamentos modernos, buscou trazer para o Império brasileiro essas metodologias educacionais inovadoras.

## 2.3 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Nesse tópico, busca-se sintetizar a gênese dos processos educativos, sociais e linguísticos da comunidade surda no Brasil. Iniciamos o escrutínio da trajetória educacional a partir do Brasil Imperial com as ações afirmativas na área da educação e do ensino especial no Império de Dom Pedro II, na segunda metade do século XIX. Como já afirmado, a educação sistematizada de surdo no Brasil inicia-se somente no século XIX como fruto de influências diretas das inovações educacionais e pedagógicas europeias e americanas do período.

### 2.3.1 A Protolinguagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras

Segundo Goldfeld (2002), sempre houve populações de pessoas com surdez no Brasil. Mesmo antes da chegada dos portugueses, as tribos indígenas já possuíam indivíduos surdos

que se comunicavam por meio de uma língua de sinais específica indígena. Já Strobel (2009, p. 117), ao escrever sobre “o povo surdo” e sua história, aponta que “A história cultural dos surdos é longa e complexa, existe há muitos anos”. A autora ainda afirma:

A presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos. (STROBEL, 2009, p. 42).

Além dos índios brasileiros, havia também outros/as surdos/as entre a população em geral. Eram originários/as do processo imigratório europeu, de afrodescendentes escravizados/as e, posteriormente, das descendências advindas desta miscigenação étnica<sup>29</sup>, que habitavam as cidades, vilas litorâneas e o interior do país. Sua maior concentração deu-se, especialmente, nas principais cidades brasileiras, fruto da diversidade étnica típica da formação da sociedade brasileira (GOLDFELD, 2002).

Segundo Oliveira (2022), esses ajuntamentos, ainda que rudimentares, formavam o que poderíamos chamar de “comunidades surdas urbanas incipientes”, analfabetas e sem consciência de grupo, identidade e cultura, mas já possuidoras de uma forma de comunicação. Lacerda (1998) reflete sobre a condição desta população surda no Brasil Colônia e no Primeiro Império:

É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem. (LACERDA, 1998, p. 3).

A pesquisadora linguista Costa (2003), em seu relato de pesquisa, trata de apontamentos que trazem o conceito de “protolinguagem”. A autora não explora a questão das línguas de sinais, mas suas análises podem ajudar a explicar o cenário linguístico rudimentar das pequenas comunidades surdas brasileiras até a primeira metade do século XIX.

Esta primeira linguagem, a mais natural da espécie, corresponderia à linguagem usada pelas crianças pequenas. Ela se manifestaria, também, em certas ocasiões especiais, como nos casos de fadigas, certos tipos de estresses etc. O autor considera ainda que, em ocasiões em que se dá a privação pelo indivíduo da língua falada pela comunidade, este é capaz de criar um tipo de linguagem, com suporte na Protolinguagem (COSTA, 2003, p. 95).

---

<sup>29</sup> Não utilizo nesta pesquisa o conceito de raça e não lanço mão de termos sobre as definições clássicas da miscigenação brasileira como “mestiço”, “caboclo”, “mameluco” e “mulato”. Mas as autoras que utilizo para contextualizar esse período da educação de surdo no Brasil, como Goldfeld, (2002) e Lacerda (1998), utilizam em perspectivas distintas tais termos e definições. O mesmo acontece com o termo “mendigo”, para o qual optei em utilizar “pessoa em condição de rua”. Já os termos “asilos e internato” foram mantidos, preservando a forma utilizada pelas autoras, afastando o termo “Instituição de Longa Permanência”, pois, neste caso, acredito que incorreria em um anacronismo conceitual.

Esses pequenos grupos excluídos da sociedade ou estavam reclusos em depósitos de “deficientes”, como era a maioria dos asilos e internatos religiosos da época, ou vagavam invisibilizados, como pessoa em situação de rua nas vielas urbanas. Em uma situação e na outra, estavam excluídos e desprovidos de cidadania. De uma forma ou de outra, também não recebiam educação formal, pois não havia ainda, até meados do século XIX, qualquer método estruturado de educação conhecido e aplicado a eles no Brasil ou na América Latina.

Os integrantes das incipientes comunidades surdas do período imperial não eram compostos apenas de pessoas desafortunadas, pobres e membros da diversidade étnica brasileira. Goldfeld (2002) salienta que, devido a casamentos consanguíneos entre a parentela da realeza e dos nobres, havia um grande número de surdos/as pertencentes a esta classe da sociedade brasileira no período imperial. É possível que a demanda da educação desses filhos de nobres “incultos” tenha sido o grande incentivo para o início de políticas públicas voltadas para a população surda do Brasil.

Reis (1992) confirma tal hipótese ao apontar as motivações do fomento à educação oficial de surdos/as no Brasil. Segundo o autor, ela teve início na década de 1850, época em que o número de pessoas surdas já era considerado alto. A solução encontrada, até então, especialmente pelos genitores, era a de enviar seus/suas filhos/as para estudarem na Europa, pois, até aquele momento, não havia no país qualquer educador/a, tampouco métodos de ensino para surdos/as. Daí a emergência de se instalar no Brasil o ensino especial.

### **2.3.2 As primeiras iniciativas para a Educação de surdos/as no Brasil**

Castanha (2012), ao analisar a primeira Constituição brasileira, datada de 1824, explica que ela teve o objetivo de legitimar o império e organizar política e socialmente o novo país. Essa primeira Constituição já garantia o direito à educação em seu artigo 179, inciso XXXI, e os socorros públicos. Ainda segundo Castanha (2012), o inciso XXXII previa a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. O inciso XXXIII do mesmo artigo estabelecia que o país deveria possuir escolas primárias, ginásios e universidades para atender gratuitamente a “toda” a população brasileira (BRASIL, 1824), à exceção de indígenas e escravos (CASTANHA, 2012).

Oliveira (2022) pondera que, apesar da previsão de garantia e gratuidade na primeira Carta Magna brasileira, ainda no período Imperial, na prática essa garantia não saiu do papel, pois sua oferta não atingia a todos/as os/as brasileiros/as. Havia grande escassez de professores para fazer jus à demanda e, por conseguinte, ao cumprimento da Constituição.

Dito de outro modo, o plano prático manteve o descompasso entre as necessidades e os objetivos propostos. Assim, na tentativa de cumprir a Constituição de 1824, a qual estabelecia o ensino primário gratuito, a saída encontrada para a gestão educacional do Império foi atribuir às Províncias a responsabilidade pela educação básica sem, contudo, dotá-las de meios financeiros adequados para isso.

Castanha (2012) acrescenta que a solução para as províncias darem conta de tamanha empreitada foi apresentada pela Lei Geral de 15 de outubro 1827, sendo esta a primeira lei a tratar do ensino público no Brasil, buscando inserir o nível básico de ensino pelo menos aos pertencentes à elite brasileira. Castanha (2012) argumenta que, a partir dessa lei, na tentativa de suprir a carência educativa da época e devido à falta de profissionais disponíveis e qualificados, foi implantado no Brasil o “método lancasteriano de ensino” ou Lancaster. Para fazer frente às despesas com a educação, restava às Províncias seguir os artifícios criados pelo Império em busca de recursos. Eram estratégias’ como "recursos orçamentários, loterias, subscrições, donativos e multas cobradas de escolas particulares, pais de alunos e professores" (MELCHIOR, 1981, p. 33).

Outra tentativa de amenizar os problemas da educação no Brasil foi a aprovação e inclusão, em 1834, do Ato Adicional à Constituição. Nesse Ato, o Império dava às províncias mais autonomia política e, desse modo, elas passaram a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Oliveira (2022) comenta que as condições eram bastante precárias no contexto educacional da população em geral deste período. Se para os cidadãos protegidos por lei a situação não era boa, que dirá para os “desvalidos” pertencentes a grupos marginalizados da sociedade brasileira, tais como os surdos.

Mesmo não havendo registro de uma metodologia estruturada neste período no Brasil, é bem provável que algo incipiente tenha guiado este ensino. Como a elite brasileira, em grande parte, teve sua formação erudita na Europa, as novidades pedagógicas desenvolvidas no velho mundo sobre a educação de surdos possivelmente respingaram, de alguma forma, na maneira de educar os surdos que nasceram na elite da corte brasileira.

Jannuzzi (2004) cita que “a atenção aos deficientes no Brasil teve início nas Câmaras Municipais, que representavam o poder local das vilas no período colonial brasileiro”. (p. 72). Na esfera pública, com a legislação educativa federal, as responsabilidades foram repassadas aos Municípios, realidade que permaneceu até as ações afirmativas de D. Pedro II. Nas esferas assistencialista e religiosa, Oliveira (2022) relata que as poucas instituições que funcionavam como acolhimento para esse público “eram regidas por princípios religiosos, geralmente

fundadas por pessoas piedosas que se comprometeram a realizar práticas caritativas e assistencialistas, como congregações, confrarias e irmandades” (p. 72).

Jannuzzi (2004) confirma essa parceria Município-religiosa que acontecia no século XIX em relação ao cuidado com as pessoas com deficiência ao dizer que “algumas províncias mandaram vir religiosos para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, filhos de Santana, franciscanas de caridades” (p. 9).

Outra questão a se levar em conta é que as metodologias que surgiram na Europa neste período eram concebidas dentro de ordens religiosas e tinham grande ligação com a Corte Imperial brasileira, que era declaradamente apoiadora da Igreja. Seria pouco provável que religiosos formados nas ordens e congregações católicas europeias citadas por Jannuzzi (2004) não trouxessem alguma inovação para as pessoas religiosas brasileiras, empenhadas em cuidar de pessoas acometidas pela surdez.

Lacerda (1998) relata um costume da aristocracia europeia que poderia muito bem acontecer em escala bem menor e respeitando as devidas insuficiências de método da corte brasileira: a contratação de professores/preceptores. Na Europa, era comum a figura do preceptor nas residências de aristocratas com filhos “desvalidos”. Os membros da nobreza que “tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam” (p. 69).

Também devemos inferir que tais preocupações por parte do poder Imperial já existiam e que essa demanda era latente há muito tempo na sociedade. Goldfeld (2002) afirma que o próprio imperador Dom Pedro II possuía interesse de cunho pessoal na implantação de projetos educacionais modernos de educação dos “desvalidos”. Há indícios de que havia surdos/as entre os membros de sua família. Bentes e Hayashi (2016) destacam que a elite e a corte brasileiras passaram a perceber os avanços na área educacional vivenciados na Europa, principalmente na França, e se despertaram para a necessidade de trazer profissionais qualificados para suprir tal demanda no país.

Mazzotta (2003, p. 27) reforça, além da europeia, a influência americana na educação especial Imperial. “Inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.” Ainda com dados apresentados por este autor, podemos dizer que o processo educacional americano já estava à frente do processo brasileiro há quase meio século.

Nos Estados Unidos, a primeira escola pública para surdos foi a American School, de West Hartford, Connecticut, fundada em 1817, pelo reverendo Thomas H. Gallaudet. A primeira escola canadense, a Institution Catholique des Sourds-Muets, para meninos, foi fundada em Montreal em 1848. (MAZZOTTA, 2003, p. 24).

Mesmo que tais ações pedagógicas acontecessem de forma isolada e esporádica, o que se quer destacar aqui é que o processo estruturado educacional de surdos no Brasil começa somente com a ação oficial de D. Pedro II na década de 1850. A formatação do projeto educacional para a educação de surdos brasileira, patrocinada pelo imperador e aprovada pela elite, foi idealizada no modelo implantado nos Estados Unidos.

Segundo Mazzotta (2003), não era novidade que autoridades das novas nações ou colônias nas Américas convidassem educadores/as e profissionais do continente europeu, em especial da França, para participarem de projetos do outro lado do Atlântico. Tais medidas sempre agradavam para a elite local e acrescentavam um toque de requinte ao projeto. Dessa feita, a educação especial brasileira surge a partir da demanda da elite brasileira por ações afirmativas na educação dos “anormais e desvalidos” e por ocorrências de casos de surdez na corte brasileira. Diante de tais pendências, D. Pedro II tomou uma atitude inovadora para a realidade da América latina e decidiu introduzir um sistema de educação para surdos, cegos<sup>30</sup> e pessoas com deficiência mental a partir da segunda metade do século XIX.

### **2.3.3 A criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**

Mazzotta (2003), ao estruturar seus estudos sobre a educação especial brasileira, destaca dois períodos marcados pela natureza e abrangência das ações desencadeadas para a educação especial. o autor delimita o primeiro período entre 1854 – 1956. Essa periodização inicial coincide com a criação de institutos de educação especial no Brasil para cegos e surdos e de políticas para cuidados com a deficiência mental. Foi um século de incipientes iniciativas oficiais e particulares, muitas vezes isoladas, que constituíram o que se pode denominar de ‘ensino especial brasileiro’ até o começo da segunda metade do século XX.

Assim, no bojo das preocupações com os “desvalidos” deste período manifestas em debates sobre o ensino e aprendizagem de surdos/as, a educação dessa população no Brasil

---

<sup>30</sup> A fundação do Imperial Instituto de Cegos teve apoio de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que teve a experiência de estudar no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Por ter obtido sucesso, José Álvares de Azevedo despertou o interesse de Couto Ferraz, na época Ministro do Império, que, com sua influência, convenceu D. Pedro II a criar o Instituto, que teve sua inauguração cinco dias após sua criação em dia 17 de setembro de 1954. Já no governo republicano, foi criado o Decreto nº 408, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant Botelho de Magalhães, representantes importantes do governo na época, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento no dia 17 de maio de 1890. Tempos depois, em homenagem a Benjamim Constant Botelho de Magalhães, ex-professor de matemática e ex-diretor do Instituto, no dia 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a ser chamada de Instituto Benjamim Constant – IBC (MAZZOTTA, 2003, p. 28-29).



teve seu início na década de 1850. Na época, o imperador D. Pedro II, em viagem à Europa, conhece o trabalho educacional do Instituto de Surdos de Paris, fundado pelo abade L'Épée. Ele segue o exemplo do reverendo americano Thomas Gallaudet, que, meio século antes, faz o mesmo percurso, iniciando as bases da educação de surdos/as nos EUA. Com efeito, em 1815, Thomas Gallaudet convida Laurent Clerc, professor surdo francês que se mudou para os EUA, para promover a educação de pessoas surdas.

Como no caso americano, D. Pedro II convida um professor francês para iniciar o mesmo trabalho no Brasil. (MEC, 2004, p. 14). O professor escolhido no caso brasileiro foi o surdo Huet<sup>31</sup>, cuja vinda e permanência foi patrocinada por D. Pedro II. Goldfeld (2002) nos conta que Huet nasceu em 1822 em Paris e era pertencente a família nobre francesa. Aos 12 anos ficou surdo por ter padecido de sarampo. Na condição de surdo, Huet foi aluno do conceituado Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Este Instituto foi criado pelo religioso Michel L'Épée em 1760, conforme já descrito nesta pesquisa.

Mazzotta (2003), sem mais detalhes, afirma que Huet não veio sozinho para o Brasil, e sim com sua família: esposa e um irmão. Apesar de não citar os nomes de seus familiares, o autor relata que o irmão de Huet o auxiliou nos seus projetos. Com essas informações, deduzo que seu irmão não era surdo, pois a surdez de Huet não era congênita, mas sim adquirida por ter contraído sarampo aos 12 anos. Outro fato que posso pensar é que, como Huet era nobre, possivelmente aos 12 anos, quando ficou surdo, já era letrado, ou seja, já teria aprendido a falar e escrever em francês.

Mazzotta (2003, p. 30) nos conta que Huet já era conceituado na França e possuía o *status* de “Cidadão francês”. Profissionalmente, já estava bem colocado como “professor e diretor do Instituto de Bourges”.

Assim, podemos pensar que seu irmão era seu ajudante/intérprete<sup>32</sup> na empreitada de iniciar um sistema educacional de surdos/as em uma língua que não era o francês, em outro continente e outra cultura. Considerando o ambiente tão distante e distinto com que foi criado,

---

<sup>31</sup> Encontrei na literatura formas variadas de grafia do primeiro nome do professor francês surdo que veio para o Brasil a convite de D. Pedro II. As grafias encontradas foram: “Ernest Huet” ou “Hernest Huet” ou “Ernesto Hüet”. Na página do site do próprio INES, a grafia aparece abreviada “E. Huet”, não sendo possível esclarecer a forma utilizada pelo Instituto. Em material didático disponível no curso de Letras Libras EaD da UFSC, módulo 4, e no texto base produzido por Karin Strobel (2009) “História da Educação de Surdos”, a grafia utilizada no material e no texto é “Eduardo Huet”. A historiadora e pesquisadora do INES, Rocha (2009), em sua tese de doutorado, pesquisou sobre o primeiro século de atividade do INES sobre a questão da grafia do nome do professor Huet. Ela comenta: “Há controvérsias acerca de seu primeiro nome, em algumas descrições aparece como Ernest e em outras como Eduard. Sua assinatura não contribui para resolver a questão na medida em que sempre assina E. Huet.” (ROCHA, 2009, p. 37). Diante disso, nesta pesquisa optei em denominar o primeiro professor de surdos/as no Brasil apenas pelo sobrenome “Huet”.

<sup>32</sup> Esse era um costume da época, segundo nos conta a publicação do MEC denominada ‘O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.’ “Em 1815, Thomas Gallaudet era intérprete de Laurent Clerc (surdo francês que estava nos EUA para promover a educação de surdos). (MEC, 2004, p. 14).

a ajuda tanto de seu irmão quanto de sua esposa teriam sido valiosas para Huet se integrar nesta nova cultura e novo país. Ainda hoje essa é a base para a pessoa surda conseguir realizar seus feitos, a ajuda de familiares e o apoio de intérpretes.

Soares (2016) e Strobel (2008) apontam que, quando o Professor Huet chega ao Brasil, já demonstra clara intenção de fundar um sistema educacional para surdos no país. Ele entrega a D. Pedro II um relatório no qual apresentava duas propostas para a criação da escola:

[...] Ernesto Hüet chegou ao Rio de Janeiro no final do ano de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Hüet tinha para a fundação de uma escola de ‘surdos-mudos’ no Brasil, o Imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa. (MAZZOTTA, 2011, p. 29).

Soares (2016) reforça que o projeto de Huet era a criação de duas escolas para surdos/as, sendo uma privada e uma pública. Após inúmeras negociações, a proposta da escola privada foi a escolhida. Contudo, a visão de educação pública que o professor Huet trouxera com ele da Europa, juntamente com a pressão da elite brasileira, o fizeram persistir na ideia de criação de uma escola pública nacional para a educação de surdos. Assim, em aliança com a classe política brasileira, Huet dribla o sistema e, paralelamente aos projetos da criação de uma escola privada, encaminha para a Câmara dos Deputados, no ano de 1855, uma petição para a criação de um instituto de surdos, que também serviria como um asilo para os meninos surdos de todo o Brasil.

No dia 26 de setembro de 1857, com a aprovação da Lei nº 839 pela Câmara dos Deputados, a solicitação do professor Huet era atendida, o que possibilitava a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos<sup>33</sup> na cidade do Rio de Janeiro. Oliveira (2022) nos conta sobre a metodologia de ensino do Instituto:

O ensino dentro do INES era pautado na língua de sinais francesa mesclada com os já existentes sistemas de linguagem, e regionalismos, usados pelos surdos brasileiros que já utilizavam uma protolinguagem antes da chegada do professor Huet. Tal sincretismo linguístico possibilitou a formalização, sistematização e cristalização da

<sup>33</sup> “O Instituto Nacional de Educação de Surdos teve várias denominações desde a sua fundação e também funcionou em vários endereços até a instalação definitiva na atual sede da Rua das Laranjeiras. São os seguintes períodos, denominações e endereços: 1856/1857 – Collégio 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 de São Lourenço; 1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço; 1865/1866 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os sexos. Palacete do Campo da Acclamação, 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 da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos Voluntários da Pátria; 1874/1877 – Instituto dos Surdos-Mudos. Rua da Real Grandeza, 4 – Esquina da dos 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. “Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de Julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (MAZZOTTA, 2003, p. 30).”

língua de sinais brasileira utilizada pela comunidade surda até hoje que chamamos de Libras (p. 74).

Costa (2003) confirma essa possibilidade de confluências de linguagem ao sinalizar que “o indivíduo é capaz de criar um tipo de linguagem com suporte na protolinguagem” (p. 98). A metodologia e a língua de sinais introduzida no INES eram pautadas nos métodos educacionais originários do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris e na metodologia dos “sinais metódicos” de L’Épée, assim como na língua de sinais francesa.

Mas essa língua, apesar de ainda ser a base estruturante da língua de sinais brasileira, não foi a única a influenciá-la. Como toda língua viva, a língua francesa de sinais, ao ser ensinada no INES, logo recebe influência das linguagens sinalizadas existentes nas pequenas comunidades surdas brasileiras. Desse modo, a língua de sinais francesa, ao entrar em uso no Brasil, mescla-se com o que poderíamos denominar de “protolinguagens” já existentes antes da chegada de Huet. Soma-se a isso o regionalismo linguístico de sinais usado no extenso território do Império brasileiro. Tal sincretismo linguístico possibilitou a formalização e sistematização da língua de sinais brasileira. Dentro do INES, essa confluência encontrou o ambiente linguisticamente e culturalmente propício para a junção, nascimento e cristalização de uma língua de sinais própria e autêntica da comunidade brasileira, que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Contudo, diante de uma empreitada tão inovadora e sem precedentes no Império brasileiro – e, acima de tudo pública –, muitos problemas impediram que a criação e inauguração acontecessem como o planejado. Por certo, o professor Huet tinha projetos grandiosos para a educação de surdos/as no Brasil, mas a realidade foi um tanto quanto diferente do planejado: as primeiras ações educativas do INES se deram de forma embrionária e experimental.

Huet começa “a lecionar para dois alunos no então Colégio Vassimon”. Em outubro de 1856, ele passou a ocupar todo o prédio da escola, dando origem, finalmente, ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INES) (MAZZOTTA, 2003, p. 30). Goldfeld (2002) informa que essas duas crianças surdas estudavam mediante bolsa de estudos e pagas pelo governo imperial, provavelmente eram filhos da aristocracia brasileira.

Sobre o foco pedagógico do hoje INES nestes primórdios, Mazzotta (2003, p. 29) informa que “desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a ‘educação literária e o ensino profissionalizante’ de meninos ‘surdos-mudos’, com idade entre 7 e 14 anos”. Assim, sobre o ensino profissionalizante, após algum tempo de sua inauguração, algumas oficinas para aprendizagem de ofícios foram

instaladas. O ensino profissionalizante era uma proposta para o ensino especial da época, não sendo exclusividade do INES. O IBC para cegos também implementou “as oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas. Já o INES optou por criar as “oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos” (MAZZOTTA, 2003, p. 30).

Segundo Rocha (2009), após a saída de Huet, em 1861, da direção do INES<sup>34</sup>, outras lideranças ocuparam provisoriamente a direção do Instituto. A autora destaca as ações do diretor Tobias Rabello Leite, um dos diretores que mais se firmou neste cargo neste período. Rocha (2009) prossegue relatando que Tobias Leite assumiu a direção do Instituto após a exoneração de Manoel de Magalhães Couto, em 1868. Tobias Leite permaneceu por vinte e oito anos como diretor do INES, até o ano de 1896, já no período da primeira república. Sobre este diretor, Rocha (2009) comenta que ele tinha a opinião de que “[...] o objetivo dos Institutos de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais, tirando-os do isolamento provocado pela surdez” (p. 40).

Tobias Leite, seguindo o modelo pedagógico de Huet, mesmo com reduzidos recursos financeiros, conseguiu fazer a diferença para os poucos que ali conseguiram estudar, como é o caso do aluno Flausino<sup>35</sup>.

Verificamos a importância que teve o aluno Flausino para o Instituto, e quanto ele era apreciado pelo diretor Tobias Leite. Entretanto, um fato chama-nos a atenção: Flausino ingressou no Imperial Instituto em 1869, aos 18 anos. Dois anos após, tornou-se um repetidor. É surpreendente que, em tão pouco tempo, Flausino tenha se destacado tanto a ponto de ocupar esse cargo e servir de exemplo aos seus companheiros de causa e, inclusive, à sociedade da época. (SOFIATO; REILY, 2011, p. 628).

Assim, pode-se afirmar que Huet fez todo o empenho em criar um sistema brasileiro de educação especial modelo na América e as ações de diretores empenhados como Tobias Leite o mantiveram em funcionamento. No entanto, durante toda segunda metade do século XIX, poucas pessoas tiveram acesso ao INES. Segundo Jannuzzi (2004), “Em 1868, o instituto toma o aspecto de asilo, tamanha foi a descaracterização que sucedeu à escola” (p. 15). A partir de dados do senso da época, Mazzotta (2003) analisa o alcance dos dois

<sup>34</sup> Rocha (2009, p. 37) nos conta que “em dezembro de 1861, após conflitos administrativos com o Marques de Abrantes, negocia sua saída da direção da Instituição mediante o pagamento de uma indenização pelo patrimônio material do Instituto e, também, o recebimento de uma pensão anual como reconhecimento de ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Seu destino é incerto após deixar o Instituto. Alguns registros indicam que seis anos depois estava fundando uma instituição semelhante no México.”

<sup>35</sup> Flausino José da Gama, ex-aluno do INES, aos 18 anos, publicou: “Iconographia dos signaes dos surdos-mudos”, sendo esta obra considerada como o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil. Em 2011, o INES, em convênio com uma campanha do governo federal, republicou essa importante obra iconográfica da comunidade surda brasileira.

institutos criados na década e 1850 no Brasil e confirma o descaso e a falta de representatividade que o INES vivenciou neste período. Ela afirma que “em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos” (p. 30) o IBC atendia somente 35 alunos/as cegos/as, ao passo que o INES apenas 17 alunos/as surdos/as.

#### 2.4 A ERA DAS REVOLUÇÕES E O FIM DA HEGEMONIA DA CORRENTE FILOSÓFICA EDUCACIONAL GESTUALISTA E A ASCENSÃO DO PENSAMENTO ORALISTA

Como visto, a corrente gestualista francesa lançou a base da educação de surdos/as em diversos países do mundo. O método de sinais metódicos criado por Charles Michel de L'Épée e as inovações criadas por ele e divulgadas por seus alunos e seguidores frutificaram de forma quase que hegemônica por 130 anos.

Com efeito, toda corrente de pensamento e procedimentos metodológicos estão circunscritos em um tempo e espaço como mantenedores de significados e sentidos, e, ao cumprirem essa função, evoluem e coexistem com outras correntes, destacando-se como sendo o pensamento do período. Ou até mesmo se mesclam, criando períodos e processos de coexistência aparentemente pacíficos. Mas no processo histórico, quando os significados e sentidos se esgotam, tais correntes deixam de representar o pensamento de uma época e, sucessivamente, dão lugar a outra corrente de pensamento.

Desse modo, as forças políticas, econômicas, sociais e culturais de uma época irão impulsionar e deslocar essa forma de pensamento de seu status hegemônico. Essas mesmas forças irão promover outra vertente concorrente de pensamento e legitimar a tomada do seu lugar. Essa nova corrente de pensamento entrará em cena, para, assim, ressignificar o cosmos e assimilar as demandas de uma era. Essa sucessão de pensamentos filosóficos e formas de ver, perceber e reformular o cosmos tem sido a mola impulsionadora do mundo desde as primeiras civilizações, mas sua velocidade tem se acelerado cada vez mais na modernidade no sistema capitalista.

Desta feita, neste tópico iremos discorrer sobre o fim da hegemonia gestualista na educação de surdos/as e sobre a ascensão da corrente oralista tida no seu tempo como a melhor metodologia de educação dessa comunidade. Destaca-se também a corrente oralista americana e sua influência na condução e decisões no Congresso Internacional de Educação de Surdo, ocorrido em 1888, na cidade de Milão/Itália, bem como seus desdobramentos e

consequências das decisões tomadas ali para a educação de surdos/as no mundo e no Brasil a partir do século XX.

O período de hegemonia da corrente educacional gestualista, que se deu desde a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XX, foi também um período de grandes ebulições políticas econômicas e sociais. De acordo com Hobsbawm (1962), historiador marxista britânico, a primeira metade do século XIX é considerada a “Era das Revoluções” justamente pelas grandes revoluções do mundo ocidental, como a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, entre outras. O século XX também foi um período de grandes mudanças. Para Hobsbawm (1994), o século XX foi “A Era dos Extremos”, pois sua história e suas possibilidades edificaram-se sobre catástrofes, incertezas e crises, decompondo o construído no longo século XIX.

Assim, a revolução industrial e as novas possibilidades da área da saúde impulsionaram estudiosos/as e educadores/as a repensarem as práticas pedagógicas para a educação da pessoa surda pautadas nas línguas de sinais. Para esses educadores/as, a corrente oralista começa a fazer mais sentido devido às descobertas da funcionalidade do sistema auditivo e o surgimento das novas possibilidades de tratamentos, cirurgias e uso de próteses. Também foi o período de estruturação e formatação da linguística e dos estudos que comprovavam a relação da língua com a cognição do ser humano. A corrente oralista, que até então convivía com a gestualista, ganha força e espaço de poder no campo educacional com essas novas descobertas.

Mas era preciso o aval do campo político e social para essa nova forma de pensar se tornar hegemônica e, assim, influenciar as políticas públicas educacionais nos diversos países que já possuíam um sistema de educação especial pautado no gestualismo. Essa validação logo ocorre por conta das configurações políticas, econômicas e sociais ligadas ao nacionalismo, à demarcação dos territórios nacionais, ao imperialismo e ao fortalecimento dos Estados Nacionais, que, de sua feita, reacendeu debates sobre as questões identitárias, sobre a relação da unidade de um povo por meio de uma única língua e da unidade linguística e sobre a hegemonia cultural e o sentimento de pertença e orgulho nacional.

Consequentemente, a problemática dos dialetos e o uso de diversos idiomas dentro de um território nacional passam a ser vistos como perigosos à integridade nacional. Desta feita, devem ser combatidos e equalizados em busca da unidade linguística nacional. Com essas preocupações de hegemonia linguística, as línguas de sinais também entraram no conjunto de dialetos que impediam a unidade da nação e fragmentava a coesão indenitária nacional:

Esta característica linguística é significada politicamente pela tensão histórica entre um imaginário de unidade, comum a um grande número de países contemporâneos, e uma divisão das línguas e de seus falantes. Esse imaginário de unidade é parte da construção das identidades nacionais modernas. (GUIMARÃES, 2005, p. 22).

Assim como os povos minoritários que habitavam dentro dos limites territoriais das recém-criadas nações, os/as surdos/as também deveriam aprender a falar a língua oficial e majoritária do país. Com este aval sociopolítico, a corrente oralista está pronta para entrar em cena mundial com a nova abordagem de educação da pessoa surda. E o Segundo Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos, de 1980, ocorrido em Milão<sup>36</sup>, era o palco ideal para a nova corrente filosófica educacional de surdos/as mostrar a sua força e dar um golpe fatal na corrente gestualista.

#### **2.4.1 Os congressos no século XIX como espaço de legitimação de poder e saber: o Congresso de Paris, de 1878**

Câmara (2018), ao contextualizar o congresso de Milão, apresenta a importância de congressos internacionais e mundiais para essa fase de estruturação das nações no século XIX. Segundo o autor, “os congressos internacionais desempenharam um papel muito importante na organização das sociedades ocidentais” (p. 253). Destacam-se neste período os congressos diplomáticos que conseguiram equalizar questões de geopolítica, estratégias militares e relações internacionais envolvendo os Estados-Nações, suas soberanias e as relações de poder. Câmara (2018) cita dois exemplos de importantes congressos diplomáticos do período. O Congresso de Viena, ocorrido entre 1814 e 1815, envolto nas questões territoriais pós-Napoleão, e a Conferência de Berlim, ocorrida em 1885. Esses dois eventos foram responsáveis por redesenhar a geografia da Europa e redefinir os limites territoriais e de influência entre as potências europeias.

Além dos congressos diplomáticos, os congressos científicos conquistaram um papel central para a produção de saberes positivos, se transformando em “lugares centrais para a vida intelectual” das sociedades ocidentais na segunda metade do século XIX. Foi por meio da organização de grandes encontros internacionais que cientistas e pesquisadores dos mais diversos campos do saber passaram a organizar a difusão de novos conhecimentos. Os congressos funcionavam tanto como espaços nos quais onde podiam ocorrer intensos debates em torno de diferentes regimes de verdade no interior dos campos de conhecimento, quanto como “lugares de legitimação” de determinados saberes. Há, assim, uma relação íntima entre os congressos e a construção das relações de saber/poder necessárias para a produção de verdades. Não apenas se discutia o que era positivo no conhecimento científico, como também

---

<sup>36</sup> Nessa pesquisa por questões de padronização da escrita iremos grafar esse congresso somente por Congresso de Milão.

se excluía as proposições e teorias consideradas falsas ou equivocadas (CÂMARA, 2018, p. 253-254).

Havia no período outros espaços de debates de exposição científica e de legitimidade de poder. Podemos destacar o campo acadêmico, as exposições internacionais e suas publicações, os periódicos científicos e os jornais e revistas impressos que correspondiam à mídia de massa da época. Mas os congressos ganharam o status de serem “espaços privilegiados para a produção da veridicção necessária para o exercício do poder e do governo”<sup>37</sup> (p. 254). Com tal legitimidade, esses espaços de legitimação de poder científico eram povoados de delegações de órgãos políticos e governamentais advindos do mundo todo. Esses diplomáticos estavam interessados em participar nas decisões das legitimações científicas e se manter atualizados nas novas ‘verdades’ que iriam balizar as políticas públicas e a orientação da administração dos países.

Por essa razão, os professores, diretores, pedagogos e outros indivíduos ligados ao processo de institucionalização da educação de surdos não prescindiram também da organização de congressos para discutir a unificação de um método de ensino para surdos que poderia ser aplicado em qualquer instituição do planeta. Entre grupos ligados com a educação de pessoas surdas, já havia interesse em criar um Congresso desde meados do século XIX. (CÂMARA, 2018, p. 255).

Em 1878, durante a terceira Exposição Universal da cidade de Paris, foi realizado o primeiro “Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos”<sup>38</sup>. A escolha do local não poderia ser outra, haja vista que Paris era até então o berço da educação de surdos/as e difusora do modelo pedagógico dessa educação para o mundo. (CÂMARA, 2018). O autor ainda relata que já neste primeiro congresso de 1878, dos nove participantes da comissão organizadora do evento, nenhum era surdo/a. Ele ainda se debruça em pormenorizar esse Congresso e apresenta o que teria sido decidido pelos congressistas, produzindo a seguinte conclusão do desfecho do congresso:

Nesse caso, pode-se dizer que o Congresso de Paris estabeleceu uma posição claramente favorável aos métodos articulatórios. A língua de sinais teria um espaço muito pequeno, ou quase nulo, reservado ao ensino dos surdos, servindo exclusivamente como um instrumento auxiliar e que poderia ser abandonado rapidamente. Mas é importante ressaltar que mesmo nesse espaço limitado, ela continuaria tendo uma função, o que evidencia o caráter complementar dos métodos articulatórios e gestualistas no processo de escolarização dos surdos. A finalidade principal era ensinar a articulação da fala e a leitura labial. Além disso, um

<sup>37</sup> “Em 1867, por exemplo, ocorreram 24 congressos internacionais. Em 1889, esse número saltou para 111. Já em 1900, ocorreram 242 encontros internacionais de pesquisadores das mais distintas áreas do saber” (CÂMARA, 2018, p. 255).

<sup>38</sup> “A Sociedade Central para a Educação e Assistência para os Surdos-Mudos solicitou ao Ministério do Interior da França a organização de um evento em 1855 junto com a Exposição Universal de Paris. Porém, o Ministério não concedeu a autorização e o evento acabou não ocorrendo” (CÂMARA, 2018, p. 253-255). A segunda Exposição Universal de Paris ocorreu em 1867, tendo novamente sido impedida a realização do congresso para a Educação de Surdos-Mudos. (CÂMARA, 2018).



desdobramento importante dessa decisão foi a classificação dos surdos em diferentes faixas de normalidade. (CÂMARA, 2018, p. 264).

Percebe-se que ali, no Congresso de Paris, em 1878, já havia uma certa ruptura da hegemonia do gestualismo e uma clara promoção e simpatia pelos métodos articulatórios da fala e do treino da leitura labial. Nos dois anos seguintes, até a realização do Congresso de Milão, em 1880, as prerrogativas concluídas no Congresso de Paris irão reverberar em um efeito devastador contra o modelo pedagógico gestualista.

Supreendentemente, esse movimento ganha mais força na França que, até então, era o berço da filosofia gestualista e a casa do método de sinais metódicos de Charles Michel de L'Épée e seus desdobramentos desenvolvidos por seus seguidores. De forma que, no ano de 1880, quando chegada a época do segundo congresso internacional que aconteceria em Milão, muito já se sabia sobre o seu resultado. As questões e os debates sobre o uso de língua de sinais *versus* oralismo para a educação da pessoa surda já estavam consumadas nos bastidores e já eram consenso entre os principais congressistas convidados, adeptos do modelo oralista puro.

#### **2.4.2 A corrente oralista americana, Alexander Graham Bell e o Congresso de Milão de 1880**

Calixto e Castro (2015) informam que o segundo Congresso Universal para a melhoria do destino dos Surdos-Mudos aconteceu entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, na cidade de Milão/Itália. A expectativa em torno deste evento podia ser percebida pelo número de congressistas inscritos: apesar de não haver consenso na exatidão desse número, Câmara (2018) apresenta diz ter variado entre “e 164 a 252 participantes” (p. 272).

Se pegarmos o menor número apresentado pelo autor (164) e comparamos com o número de congressistas do primeiro Congresso de Paris, que foi de “54 pessoas” (p. 272), fica nítida a magnitude em quantidade de participantes do segundo congresso. Percebe-se que o Congresso de Milão atraiu a atenção de pelo menos 3 a 4 vezes mais congressistas que o congresso anterior de Paris. E não era para menos, pois esse evento mundial mudaria para sempre as bases filosóficas e as metodologias da educação de surdos/as.

Durante os seis dias de congresso, foram apresentadas as falhas e as desvantagens do uso das línguas de sinais para a educação da pessoa surda. Essa tendência se deu pelo fato de que a organização desse congresso foi patrocinada e administrada por muitos profissionais e especialistas ouvintes na área da surdez, mas nenhum/a surdo/a. Assim, todos esses ouvintes estavam empenhados na ideia de que o oralismo puro era o melhor processo de ensino para

surdos/as. Essa ala de educadores/as de surdos/as alegavam que a língua de sinais destrói a sua capacidade de fala. Alegaram, ainda, que as pessoas surdas usam a língua de sinais com uma forma de conforto e acomodação e não se esforçavam em aprender/treinar a fala e a leitura labial.

Goldfeld (2002) destaca que, assim como os organizadores, os delegados e congressistas que participaram do Congresso de Milão eram, em sua grande maioria, pessoas ouvintes, e não surdos. Os poucos surdos que estavam presentes, indignados com o rumo que tomara o congresso e com a falta de intérpretes, abandonaram as discussões. Desta feita, nas votações acerca de qual dos métodos de educação era o mais indicado, não havia coro de pessoas surdas para defender o gestualismo. Os delegados, como dito, eram participantes de diversos países e já estavam inclinados a desqualificar os métodos que tinham as línguas de sinais como prerrogativa de ensino, o que favoreceu a votação em prol do oralismo puro.

Goldfeld (2002) relata, de outra parte, sobre a influência e importância da delegação dos EUA no congresso de Milão. Era a que trouxera maior número de delegados/as educadores/as surdos/as, o que penderia nas votações para o gestualismo. Por outro lado, também era dos EUA que viera o representante mais ferrenho e ativista declarado contra as línguas de sinais: o famoso inventor do telefone Alexander Graham Bell. Graham Bell era pesquisador da temática da surdez e autor de livro e publicações de teor eugenista contra a cultura surda.<sup>39</sup> Era declaradamente contra o casamento entre pessoas surdas e culpabilizava o método gestualista de juntá-las tanto em matrimônio quanto em associações.

A autora Goldfeld (2002) relata que Graham Bell foi também autor de vários experimentos considerados desumanos na tentativa de reabilitar e curar a surdez. Sua relação com a surdez não se limitava à docência. A mãe de Graham Bell era surda e, como seu pai, ele também se casou com uma mulher surda. Apesar de tanto parentesco de pessoas surdas na família, Graham Bell não era a favor da causa dessas pessoas. Pelo contrário, ao que parece, essa proximidade só o fez querer curar a surdez ou reabilitar a audição.

Alguns autores apresentam uma relação entre a fantástica invenção de Graham Bell – o telefone – e as suas tentativas e seus experimentos em inventar próteses e aparelhos que curassem a “deficiência auditiva” e, assim, possibilitaria aos surdos ouvirem de forma mecânica. Apesar de ser menos conhecido pela docência e experiência em educar pessoas surdas, Graham Bell era um dedicado professor oralista. Era filho de professor de surdos/as e, como seu pai, era radicalmente a favor do oralismo puro. Como a língua de sinais dava mais

---

<sup>39</sup> O livro *Memoir upon the formation of deaf variety of the human race* foi escrito por Graham Bell e teve sua primeira publicação em língua inglesa em 1883.

proximidade e força comunicativa entre os/as surdos/as. Graham Bell propunha a extinção das línguas de sinais. Nas questões pedagógicas desenvolveu uma versão própria<sup>40</sup> do oralismo puro, que ficou conhecido como oralismo americano (GOLDFELD, 2002).

A autora Black (2003) define Alexander Graham Bell como sendo “famoso por ter inventado o telefone e pela pesquisa sobre surdez, mas também um dedicado criador de ovelhas e um ardente eugenista” (2003, p. 101). Goldfeld (2002) destaca a relevância da militância deste famoso inventor no desfecho do Congresso de Milão. “O mais importante defensor do oralismo foi Alexander Graham Bell, o célebre inventor do telefone, que exerceu grande influência no resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880.” (GOLDFELD, 2002, p. 31). Diante desta conjuntura, Campello (2009) apresenta o resultado previsto do congresso de Milão:

Lá votaram oito resoluções, sendo que uma foi aprovada por unanimidade: a que preconizava que o governo deveria tomar as medidas para que todos os Surdos recebessem educação. Na prática o que aconteceu foi que os profissionais tomaram as resoluções como argumentos para convencer os governos de que a filosofia oralista era o caminho viável na educação de Surdos, sem que “ouvissem” as opiniões dos dirigentes Surdos daquela época. (CAMPELLO, 2009, p. 17).

Mas a votação não foi unânime, pois os delegados que vieram dos Estados Unidos foram contra o oralismo puro, porém, não tiveram votos suficientes: “Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial” (SKLIAR, 2010).

Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra pura e viva, à palavra falada- não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares.[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial [...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos - a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 2010, p. 16-17).

Lacerda (1998, p. 5) analisa a consequência direta desta decisão: “Com o Congresso de Milão, termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente.” Pois era o/a professor/a surdo/a que em contato com os novos alunos

---

<sup>40</sup> Graham Bell também criou o método Fala Visível ou “Linguagem visível”, sendo este um conjunto de símbolos, cada qual representando a posição da boca na pronúncia das vogais e consoantes, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo/a professor/a.

transmitiam a língua de sinais e a cultura surda, os traços identitários de ser e estar no mundo por meios visuais. Após o congresso de Milão, com a saída destes/as educadores/as de cena, todo esse contato no espaço escolar se perdera.

O Congresso de Milão é considerado para a comunidade Surda como o século do ‘holocausto’, pois proibia os professores Surdos de dar instrução nas escolas de Surdos, o uso da língua de sinais dentro das escolas de Surdos e determinava o fechamento dos institutos em regime de internato. Houve um declínio dos professores Surdos até a quase extinção dos mesmos, restando poucos professores Surdos no mundo. (CAMPELLO, 2009, p. 17-18).

Skliar (2010) constata essa nova realidade ao afirmar que, logo após a proibição do ensino de língua de sinais, houve uma diminuição extrema de professores/as surdos/as no mundo. Com a aprovação do oralismo como filosofia e método, o gestualismo perdeu o prestígio pedagógico e foi banido das escolas. O oralismo foi imposto em todo o mundo, ficando a língua de sinais proibida de ser usada pelos/as surdos/as e pelos/as educadores/as de surdos/as.

Ainda segundo Calixto e Castro (2015), “Após o congresso, os surdos tomaram as resoluções do congresso como uma afronta, sendo considerado um período de grande sofrimento para a comunidade surda.” Essas decisões influenciaram os caminhos da educação de surdos/as no Brasil, principalmente a partir da Proclamação da República e da chegada do conturbado século XX.

### **2.4.3 Educação Especial no Brasil no século XX: a corrente oralista**

Com a quase universalização do oralismo como filosofia pedagógica para a educação de surdos a partir do Congresso de Milão de 1888, o processo educacional de surdos no Brasil também seria alterado. Ademais, neste período, o Brasil passou por reformas sociais, com a Abolição da Escravatura em 1888, e políticas, com a queda do Império de D. Pedro II e a chegada da República, em 1889. Diante dessa nova conjuntura, a educação também sofre mudanças. Na educação de surdos, começa a ser implantado no INES de forma gradual o método oralista.

Após a saída de Tobias Leite da direção do INES e com o advento da nova República, se intensifica a pressão no Instituto por mudanças metodológicas na educação de surdos no Brasil, seguindo a nova tendência internacional. Segundo o compêndio do MEC (1997), intitulado “Educação Especial – A Educação dos Surdos Volume II”, o professor A. J. de Moura e Silva, que neste período trabalhava no INES, viajou para Paris em 1896.

Este professor foi realizar formação e aprimoramento no “Instituto Francês de Surdos” sobre o método oralista. Sua viagem e curso realizado foram financiados pelo Governo brasileiro, que havia lhe incumbido da tarefa de “avaliar a decisão do Congresso de Milão” (BRASIL, 1997, p. 284). Com o retorno deste professor ao Brasil, inicia-se assim, paulatinamente, a inserção do método oralista no Brasil e aos poucos o gestualismo vai perdendo espaço.

Lacerda (1998) assinala o ano de 1911 como sendo o marco de mudança metodológica no INES. Isto se deu pela troca de direção e saída de vários profissionais surdos do Instituto. Os que não saíram foram transferidos/rebaixados de função, como inspetores/as ou tutores/as de oficinas manuais. Rocha (2009) comenta que tais mudanças, mesmo que graduais, tiveram um impacto negativo no resultado educacional do INES neste primeiro momento:

Já em 1914, no terceiro ano de experiência com o Método Oral Puro, os resultados não foram positivos. O Diretor Custódio Martins envia Relatório ao governo insistindo na proposta de adaptar métodos de ensino mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto (ROCHA, 2009, p. 55-56).

Assim, o INES passa a utilizar o método oralista de forma gradual em suas práticas educativas já nas primeiras décadas do século XX. Mas diante da falta de preparo com o novo método e de não haver ainda uma política pública para o ensino especial republicano, o INES ainda iria permitir o uso da língua de sinais, principalmente nas oficinas manuais, nos alojamentos e espaços de recreação de alunos/as. Apesar de o ensino, filosoficamente, ser oralista puro, a prática pedagógica permaneceu com um ensino híbrido até a década de 1950.

Rocha (2009) informa que o INES no período 1930/1947 teve como seu diretor o médico Armando Paiva Lacerda<sup>41</sup>. Ainda segundo Rocha, a gestão do Doutor Lacerda teve ações mais voltadas para o cotidiano escolar, tendo angariado a aceitação e a simpatia tanto de funcionários quanto de alunos/as surdos/as. Apesar de a corrente teórica já ser o oralismo puro, o Armando Lacerda não implementou grandes projetos nacionais ou mudanças estruturais e manteve a mesma postura ao tolerar a Libras dentro do Instituto.

Rocha (2009) prossegue contando que em 1947, após a saída de Lacerda, assume a direção do INES Antônio Carlos de Mello Barreto, que assumiu a direção por quatro anos. Antônio Barreto era “reconhecido com o perfil de disciplinador, não tinha a simpatia dos alunos nem dos funcionários.” (p. 65). Rocha (2009) relata o depoimento da professora

---

<sup>41</sup> O médico Armando Paiva Lacerda pertencia a uma família de políticos, alguns ligados ao Partido Comunista e a Luis Carlos Prestes. Era filho de Edmundo de Lacerda e Elvira Paiva de Lacerda. Rocha atribui que o reconhecimento público do trabalho desenvolvido pelo Doutor Armando contribuiu para que o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, em 1930, o nomeasse diretor do Instituto. Sua posse foi amplamente divulgada pela imprensa (ROCHA, 2009, p. 58).

Regina Rondon Krivochein, que lecionou no INES por quase 20 anos, entre as décadas de 1930 e 1950, e presenciou a gestão desses dois diretores. A professora “conta da forte relação que o Doutor Armando tinha com os alunos e também com os funcionários que sempre lamentaram sua saída” (ROCHA, 2009, p. 65). Mas mesmo com o perfil disciplinador de Antônio Barreto, a Libras continuava sendo utilizada dentro do INES.

Com a saída de Antônio Carlos de Mello Barreto, inicia-se a gestão de Ana Rímoli de Faria Doria, que esteve na direção do INES por 10 anos, entre 1951 e 1961. Segundo Rocha (2009), essa era uma inovação, pois pela primeira vez o INES teria uma mulher ocupando a cadeira de diretora. Ana Doria tinha uma postura clara e objetiva com relação ao método que deveria ser utilizado no INES. E foi em sua gestão que as ações de banir o gestualismo das salas de aula do INES se efetivaram por completo.

De acordo com Goldfeld (2002), outra figura feminina marcante desta época foi a destacada professora Alpia Couto<sup>42</sup>, que apoiou veementemente a diretora Ana Rímoli na decisão de “proibir o uso da língua de sinais por completo como metodologia pedagógica de educação de surdos.”(p. 32). Contudo, Goldfeld (2002) sinaliza que o período de mudança radical teria sido de fato na gestão de Ana Rímoli de Faria Doria, na década de 1950. E com as ações efetivas dessas duas professoras, estabeleceu-se o oralismo puro em todas as disciplinas do INES.

Assim, nesta nova fase da educação especial brasileira, as mulheres passam a ter destaque não somente como educadoras, mas também como gestoras públicas. A saída dos médicos como diretores da direção do INES a partir da década de 1950 e a indicação de mulheres para o cargo de direção sinalizam a mudança filosófica da educação especial brasileira que aos poucos se distanciou da área da saúde e se alinha à psicologia. Com a mudança de direção do INES, em 1951, e a nova conjuntura política econômica e social brasileira da segunda metade século XX, a corrente oralista se torna cada vez mais forte e ocupa espaço na educação de surdos do país.

A diretora Ana Rímoli de Faria Doria e os defensores da corrente oralista encontram um marco histórico para radicalizar e impor de vez o oralismo puro como método pedagógico no país. Em 1957, o INES comemoraria o seu centenário de fundação e, com a data comemorativa destes 100 anos, o Governo Federal brasileiro lança uma campanha nacional de

---

<sup>42</sup> Segundo Rocha (2009, p. 69), “Álpi Couto-Lenzi nasceu no Espírito Santo. Fez o Curso Normal no Instituto. Trabalhou com surdos uma escola que funcionava dentro da casa de seus pais. Desempenhou importante papel na educação de surdos, em âmbito nacional, nos anos 1970. Devido a “[...] Álpi Couto estar ligada, historicamente, a projetos de aquisição de língua oral, no final dos anos 1970 foi coordenadora da área de deficientes auditivos do Centro Nacional de Educação Especial-CENESP- Nessa função, promoveu a reorganização dos cursos de especialização para professores de surdos no INES.”

educação de surdos/as. A inovação desta campanha era a obrigatoriedade do uso do método oralista em sala de aula.

Segundo Mazzotta (2011), a década de 1950 foi o período das iniciativas oficiais de âmbito nacional para a educação especial brasileira. E o ponto de partida escolhido foi a educação de surdos/as. Além da data oportuna do centenário da criação do INES, havia uma nova corrente de pensamento que, ao ser implantada nacionalmente, daria um tom de novidade e de renovo ao tema. Assim, a nova estrutura descentralizada do atendimento dos “excepcionais” inicia-se com as campanhas nacionais<sup>43</sup>.

A primeira campanha foi instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). Ela teve como base o INES e visava promover e implantar educação e assistência a pessoas surdas em todo o território nacional. A partir desta campanha que visava à descentralização da educação especial, o INES ganha destaque nacional como modelo a ser seguido. Ele que, até então, tinha o papel de somente educar as crianças surdas que eram enviadas para suas dependências passa a atuar como centro de criação formação e difusão de políticas públicas para educação de surdos/as de todas as capitais do Brasil.

Goldfeld (2002) explica que “mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola” (p. 32). Gesser (2009) explica o porquê de a Libras ter sobrevivido na época do oralismo puro no Brasil. Segundo a autora, “a história nos mostra que a língua de sinais, diferentemente da maioria das línguas minoritárias, não morreu e não morrerá porque, enquanto tiver dois surdos compartilhando o mesmo espaço físico, haverá sinais.” (GESSER, 2009, p. 26). E a tolerância com o uso da Libras dentro do INES e em espaços não acadêmicos permitiu que a língua de sinais brasileira se difundisse e fosse mantida até os nossos dias.

## 2.5 PROFESSOR EDSON FRANCO GOMES: A GÊNESIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM GOIÁS

No bojo dos incentivos de descentralização de educação especial neste período, Goiás inicia a estruturação regional da educação especial. Pois, ao longo do período compreendido entre a década de 1850 – fundação do INES na antiga capital federal brasileira (RJ) – e a

---

<sup>43</sup> Segundo o MEC (s.d.), em 1958, foi criada a segunda campanha pelo Decreto nº 44.236, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão ligada à Instituição Benjamim Constant que, pouco tempo depois, pelo Decreto nº 48.252, passa a chamar-se Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC). Já em 1960, a terceira campanha instituída foi a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

década de 1950 – início da descentralização da educação especial –, não se tem qualquer registro oficial de educação formal de surdos em Goiás<sup>44</sup>. O que se sabe por meio de relatos orais sobre esse período é que as pessoas surdas geralmente não recebiam qualquer tipo de educação formal oferecida pelo Estado. As famílias abastadas, que tinham algum interesse em educar seus/suas filhos/as surdos/as teriam de levá-los/as para estudar na capital do país (RJ) ou em uma outra instituição do sudeste do país.

Uma personalidade da comunidade surda goiana foi um desses privilegiados, que, na década de 1950, com grande empenho de seus pais, consegue sair de Goiás para estudar no INES, na cidade do rio de Janeiro. O professor surdo Edson Franco Gomes estudou no INES de 1950 a 1957, e será a testemunha que, por meio de entrevista oral, dará vida a essa narrativa histórica sobre a cultura escolar do INES neste período.

O que se propõe neste tópico é, de início, contar a atuação do INES no século XX a partir da ascensão do oralismo como metodologia pedagógica e, por meio das reminiscências do Professor Edson Farias Gomes e da sua história de vida como estudante daquela Instituição, trazer um pouco da cultura escolar dali, na década de 1950. Também busco, por meio de suas memórias e de seu importante acervo pessoal imagético, tecer um pouco da narrativa histórica da educação de surdos/as em Goiás a partir da segunda metade do século XX.

Nasci em 20 de junho de 1940, na cidade de Jaguarari, no norte do estado da Bahia quase divisa com Pernambuco. Minha família por parte de pai é baiana e por parte de mãe são goianos da cidade de Itumbiara-Goiás. Quando eu tinha um ano de idade meus pais se mudaram de Jaguarari para a cidade de Alto Garças no Estado de Mato grosso divisa com o Estado de Goiás ali moramos de 1941 até 1944. Novamente, quando eu tinha uns cinco anos de idade, minha família se mudou para a cidade de Baliza no Estado de Goiás. Nesta cidade meus pais viveram de 1945 até 1955. Mas eu me mudarei de lá em 1950 com 10 anos de idade para ir estudar no INES no Rio de Janeiro. (Edson Gomes, informação verbal, jun. 2022).

O professor Edson conta que sua mãe, após descobrir que ele nascera surdo, preocupou-se de imediato em promover-lhe algum tipo de instrução e ensino em casa. Ele relembra que, por volta de seus sete, oito anos de idade, ele sempre chorava querendo ir para a escola com seus/as irmãos/ãs e outras crianças de sua idade, mas sua mãe explicava que por ele ser surdo não tinha como ele frequentar a escola. Ele se recorda de como ficava triste e pesaroso de não poder ir à escola como todas as outras crianças.

---

<sup>44</sup> De acordo com Almeida, (2003), em 1953, criou-se a primeira escola estadual especial por meio da Lei nº 926: o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG), inaugurado em 1955, com o objetivo de atender aos alunos com deficiência mental e auditiva. Após uma década, entre 1960 e 1970, instituições particulares de cunho filantrópico e de caráter assistencial são implantadas no Estado de Goiás: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi.



Sua família tinha uma loja na cidade de Baliza de Goiás. Eram comerciantes de produtos diversos. Para repor o estoque da loja, seu pai sempre viajava para outras cidades em busca de mercadorias, principalmente para a cidade natal de sua esposa, Itumbiara/GO. Em uma dessas suas viagens, seu pai fica sabendo que existe uma escola especializada em educação de surdo na então capital do país, Rio de Janeiro. De volta a Baliza, comunica sua esposa da novidade e eles se organizam para levar seu filho Edson (Figura 4) para tentar uma vaga nesta escola de surdos.

**Figura 4** – Edson Gomes com 10 anos de idade, quando chegou ao Rio de Janeiro, em 1950



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Desta jornada, ele se recorda que foi uma viagem longa e cansativa de vários dias em que teve de utilizar vários tipos de transporte – entre caminhão, trem, ônibus, entre outros –, para, enfim, chegarem ao Rio de Janeiro. Também se recorda do impacto que sentiu ao conhecer uma capital, pois sempre vivera em cidades pequenas do interior.

Ao iniciar seu percurso educacional no INES, Edson irá estudar no período do último ano de gestão do diretor Antônio Carlos de Mello Barreto, e será contemporâneo da gestão inovadora da professora Ana Rímoli de Faria Doria. Como já exposto nesta pesquisa, o radicalismo da corrente oralista se deu no ano de 1957, mas mesmo assim os surdos/as utilizavam a língua de sinais nos espaços não acadêmicos do INES.

O modelo de educação que o estudante Edson recebeu no INES era de internato em tempo integral, sendo-lhe permitido ir para sua casa somente nas férias. Como a sua família não tinha condições de buscá-lo todo os anos devido à distância entre Goiás e Rio de Janeiro,

ele se recorda de ter passado muitos anos no Rio, sem retornar a Goiás. Sem dar muitos detalhes, informou que sua família tinha parentes no Rio de Janeiro e ele se recorda de passar algumas férias com eles.

Uma das ações da diretora Ana Rímoli de Faria Doria foi retornar o direito das crianças do sexo feminino de estudarem em formato de internato no INES. Desta feita, o estudante Edson irá conviver em um ambiente bem mais heterogêneo que os alunos das turmas anteriores, formadas exclusivamente por meninos. Edson informa que o prédio do INES (Figura 5), ao longo do tempo, foi sendo modificado e ampliado, estando hoje bem diferente de quando foi inaugurado em 1857. Da época de seus estudos – década de 1950 – ele se recorda que o prédio era constituído de três pavimentos: o primeiro era a escola e suas dependências, o segundo o refeitório e a enfermaria e o terceiro abrigava os dormitórios separados, de um lado os dos meninos e do outro os das meninas.

**Figura 5** – Edson Gomes (ao centro) com dois amigos, também estudantes do INES (prédio da instituição ao fundo no ano de 1957) / Destaque foto de rosto



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

O estudante Edson Gomes pôde ter contato livre com a língua de sinais em seu primeiro ano de estudo, em 1950, mas depois teve uma interação cada vez mais reduzida ao longo de 1951 a 1957. Mas quando o modelo oralista se radicalizou no INES, Edson já estava concluindo seus estudos e retornaria a Goiás. Já com 18 anos de idade, havia internalizado por completo a língua de sinais pelo convívio direto com os surdos e inspetores do INES, frisa-se, fora do ambiente acadêmico, bem como desenvolveu de forma exemplar a fala, a escrita e a leitura labial com as professoras oralistas (Figura 6). Assim, ele retorna a Goiás com uma bagagem tanto de língua de sinais quanto de oralidade que o ajudará a lançar as bases da educação formal de surdos em Goiás, bem como a estruturação linguística da comunidade surda goiana.

**Figura 6** – Edson Gomes recebe homenagem da diretora Ana Rímoli de Faria Doria como aluno destaque de aprendizagem pelo método oralista



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Chegando a Goiás, Edson vai morar com seus pais, mas pouco tempo depois, aos 19 anos, fixa residência na capital Goiânia e em 1960, inicia sua carreira profissional no Instituto Pestalozzi de Goiânia. Nesta época, o Instituto funcionava na Rua 231 no Setor Vila Nova, conforme mostra a Figura 7. Neste primeiro momento, o jovem Edson ainda não atua na área educacional, mas foi contratado como porteiro da instituição, cargo no qual permanece até 1962, quando é promovido a professor para trabalhar com a língua de sinais:

Retornei dos meus estudos no INES já rapaz no ano de 1957. Alguns anos depois, comecei a trabalhar no Instituto Pestalozzi de Goiânia, comecei primeiro em 1960, como porteiro do Instituto. Fiquei trabalhando como porteiro por dois ou três anos e mais ou menos em 1962 fui promovido a professor para trabalhar com língua de sinais com os surdos adultos e apoio educacional para as crianças surdas e com múltiplas deficiências. Eu trabalhava também de apoio para os surdos já maiores ou adultos que não sabiam língua de sinais, nem ler, escrever e nem oralizar. Muitos já chegaram lá já grandes, para esses, era permitido eu ensinar e a gente se comunicar por meio da língua de sinais. (GOMES, 2021).

Figura 7 – Instituto Pestalozzi em 1960, na Rua 231 do setor Vila Nova, Goiânia/GO / Instituto Pestalozzi de Goiânia na 5ª avenida, no setor Vila Nova, Goiânia/GO

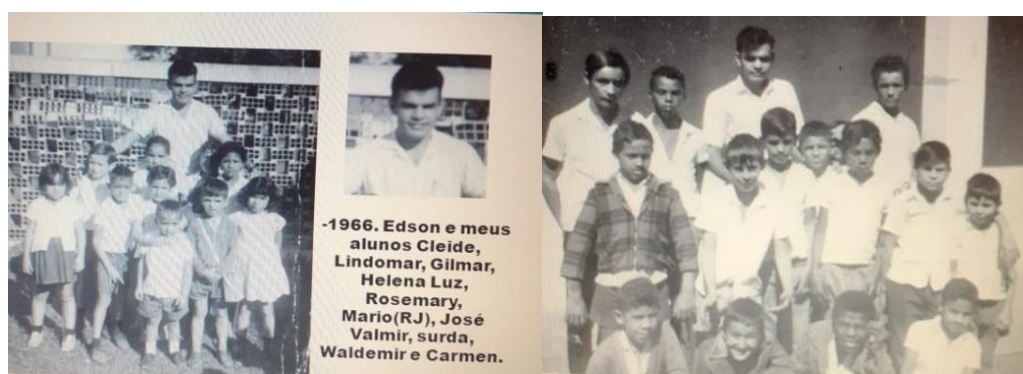


Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Foi neste início de carreira como docente que o agora professor Edson conhece a professora Maria Lusia de Oliveira, personagem central desta pesquisa. O ano era 1963, anos em que ela iniciou sua carreira no Instituto Pestalozzi. Ele se recorda que a professora começou a trabalhar no Pestalozzi com as crianças surdas, mas era especialista no método oralista e se dedicava a ensinar as crianças a falar, ler lábios e a escrever. Logo ficaram próximos e assim inicia-se uma longa amizade de ajuda mútua e de parceria profissional.

Edson Gomes teve uma relação profissional de longa data com o Instituto Pestalozzi. Além de ser o seu primeiro emprego, também foi nesta instituição que ele inicia, repita-se, sua carreira como docente e se constitui professor. Desse modo, ele vivenciou boa parte das transformações desta instituição e de suas mudanças de localização. O professor se recorda de ter trabalhado no Instituto Pestalozzi no seu antigo endereço na 5ª avenida, no setor Vila Nova, em Goiânia. Ele ainda se lembra com carinho de primeiros alunos/as seus deste período, como ilustra a Figura 8.

**Figura 8** – Professor Edson Gomes com alguns alunos/as surdos e pessoas com deficiência mental no Instituto Pestalozzi – 1966 e 1968



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Foi também o Instituto Pestalozzi a instituição que incentivou a organização social da comunidade surda goiana por meio das iniciativas de Edson Gomes e outros surdos/as adultos/as e ex-alunos/as do instituto que juntos idealizaram a Associação dos Surdos de Goiânia (ASG), criada em 1964, ainda no prédio da 5ª avenida, no setor Vila Nova Goiânia Goiás.

Em 1970, o Instituto Pestalozzi se muda para a nova sede em prédio próprio, localizada no setor Pedro Ludovico (Figura 9). Os pequenos grupos de surdos associados também se mudam juntamente com o Instituto. Na sede nova, como havia espaço, a então diretora da época, Ione Bastos, cedeu um local nos fundos do terreno da escola onde os/as surdos/as construíram um barracão e ali puderam ampliar as atividades da ASG. O professor

Edson foi o primeiro presidente e idealizador da ASG, de 1964-1975, na fase embrionária da Associação, e a partir de 1975, quando se oficializou a ASG, ele e foi reeleito ininterruptamente até 1983.

**Figura 9** – Nova sede do Pestalozzi no Setor Pedro Ludovico/Associação dos Surdos de Goiânia



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Apesar de posteriormente o professor Edson Gomes passar a trabalhar em outras instituições, ele nunca abandonou o seu trabalho no Instituto Pestalozzi. Ali lecionou por quase 35 anos, vindo a se aposentar em 1994. Em 1986, simultaneamente ao trabalho do Pestalozzi, ele realizou um trabalho piloto com a professora Anette Escotti Rabelo. A professora fundou o curso de fonoaudiologia em Goiás, contando com a ajuda do professor Edson Gomes em outro projeto, sua pesquisa de campo na Instituição ML, tendo sido ele peça importante no seu objeto de estudo. Como o professor Edson é um exímio desenhista e pintor<sup>45</sup>, ele produziu as gravuras e desenhos que ilustraram os materiais pedagógicos produzidos pela professora Anette Escotti Rabelo. Mesmo após sua aposentadoria, o professor Edson prestou serviços para a PUC-Goiás como professor de Libras.

De forma esporádica, Edson Gomes também passou a auxiliar a professora Maria Lusía na Superintendência do Ensino Especial do Estado de Goiás. Em 1987, ele prestou serviços de formação e ensino de língua de sinais para a Superintendência de forma regular até se aposentar em 1994. Também em 1987, é criado em Goiânia o Centro de Apoio ao Deficiente. A diretora escolhida para coordenar a ala dos “deficientes auditivos” foi a professora Emiliana Maria Silva Lima de Paula.

O professor Edson Gomes se recorda de que, no ano de 1988, a então diretora do Centro de Apoio ao Deficiente de Goiânia, Emiliana Maria Lima, convidou uma conceituada professora de educação de surdos/as e de língua de sinais para ministrar um minicurso em

<sup>45</sup> O professor Edson gosta muito de pintar e desenhar. Ele comentou que ilustrou uma série de livros publicados pela Editora UCG de literatura infantil, em que incluiu a língua de sinais em suas ilustrações. São clássicos como O Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho e A Bela Adormecida. Muito conhecido também são os materiais e apostilas de Libras por ele desenhadas a mão, utilizados em sua escola de Libras: o Curso Chaplin.

formato de palestras em Goiás. A professora convidada era Maria Ligia, que foi muito bem acolhida pela comunidade surda goiana. O evento contou ainda com a presença da superintendente do Ensino Especial da Seduc-Goiás, a professora Vera Lucia Machado. Este evento é rememorado tanto pelo professor Edson Gomes como pela professora Emiliana Lima como o primeiro evento em que um intérprete – no caso, Jaime Neto, filho de Edson Gomes – atua de forma profissional em um curso/palestra em Goiás.

**Figura 10** – Jaime Neto, filho de Edson Gomes, atuando como intérprete de Libras, ao lado da professora Maria Ligia palestrante convidada, da Diretora do Centro de Apoio, Emiliana Lima (ao centro), e da superintendente de Ensino Especial na época, Vera Lúcia Machado.



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Vale ressaltar que o professor Edson Gomes já trabalhava com a professora Emiliana Lima (também uma das depoentes desta tese) desde o início da década de 1970 no Instituto Pestalozzi, no setor Pedro Ludovico. No começo da década de 1980, a professora foi convidada a compor a equipe da Superintendência do Ensino Especial do Estado de Goiás. E lá, juntamente com a professora Maria Lusia, passou a trabalhar de forma pontual com o professor Edson Gomes.

Essa amizade desenvolvida no espaço do trabalho possibilitou que a professora Emiliana Lima colaborasse com a comunidade surda goiana em suas conquistas por direitos e cidadania. De forma que quando ela passa a ser diretora do Centro de Apoio ao Deficiente, em 1987, na Vila nova, convida a ASG a se mudar par lá. Assim a ASG ganha um espaço bem maior e mais central para realizar suas atividades.

**Figura 11** – Professor Edson Gomes e professora Emiliania Lima no centro de Apoio ao Deficiente em 1988



Fonte: acervo pessoal de Edson Gomes.

Neste mesmo ano, o professor Edson começou a empreender ao abrir uma escola particular de ensino de Libras, o Sistema Educacional Chaplin<sup>46</sup>, uma das poucas instituições nesta modalidade no país. No Chaplin, o professor Edson ajudou a formar gerações de futuros professores/as de surdos/as e de intérpretes para as diversas áreas, e concomitantemente, de 1990 a 1994, trabalhou na Escola ML como instrutor de surdo, sendo ele o primeiro surdo a ocupar este cargo no Estado de Goiás.

A Associação de Surdos de Goiânia, no início da década de 1990, recebeu de forma filantrópica um terreno e posteriormente ganhou a verba para a construção de sua sede própria. Juntamente com a associação, passou a funcionar no prédio ao lado a Escola Especial Elysio Campos, sob a direção da professora Eliana Guimarães. Novamente, o professor Edson veio a ser um dos primeiros surdos a trabalhar nesta instituição, o que perdurou até 1994, quando se aposentou de suas atividades pelo Estado. Em 2002, com a oficialização da Libras por meio da Lei nº 10.436, o professor Edson, já aposentado, passou a participar de diversas caravanas de formação de professores/as em Libras em todo o interior de Goiás. Atualmente,

<sup>46</sup> Esta Instituição ainda está em pleno funcionamento e pertence à família do professor Edson Gomes. Ao longo dos 35 anos, o Chaplin mudou de nome algumas vezes. Nesta pesquisa iremos utilizar o nome “Sistema Educacional Chaplin” ou simplesmente ‘Chaplin’.

ainda muito ativo, sempre é convidado para participar de formação, eventos e homenagens, convites que ele aceita prontamente.

**Figura 12** – Professor Edson Gomes atualmente divulgando sua escola de Libras / Professor Edson Gomes sendo homenageado pelos/as professores/as do curso de Letras/Libras UFG (2019)



Fonte: Facebook oficial do Chaplin (2019).

Edson Gomes, hoje com 81 de idade, é um dos surdos mais antigos de Goiás, segue como o bastião da história da comunidade surda de Goiás. Ele guarda com zelo e carinho um significativo acervo imagético da trajetória de sua vida, que se confunde com as lutas e conquistas pela comunidade surda goiana. Sempre com carisma, educação e muita calma, ele sabe como ninguém contar a história de quase todos/as os/as personagens que ajudaram a construir essa história em Goiás.



### **3 MARIA LUSIA: UMA VIDA DEDICADA À EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DE 1930 A 1980**

A educadora Maria Lusia de Oliveira não chegou a participar efetivamente da criação da instituição escolar especial de surdos ML, pois veio a falecer no início de 1987, tendo a Escola ML sido oficialmente criada em 1988.<sup>47</sup> Contudo, é inegável sua contribuição na gênese desta instituição, haja vista que grande parte dos/as profissionais que deram vida e forma para a educação de surdos/as nos anos de 1960, 70 e 80 e para a Instituição ML nos seus 25 anos de exercício foram seus amigos/as pessoais ou colegas de trabalho em instituições como APAE, Pestalozzi, Centro e Apoio ao Deficiente e Superintendência de Ensino Especial (SEE). E muitos/as de seus ex-alunos/as e amigos/as surdos/as tornaram-se tutores/as, professores/as e líderes, compondo o rol de referências para as próximas gerações e pilares de lutas e conquistas para a comunidade surda goiana.

Como nos ensina Arendt,

A revelação da identidade através do discurso e o estabelecimento de um novo início através da ação incidem sempre sobre uma teia já existente, e nela imprimem suas consequências imediatas. Juntos, iniciam novo processo, que mais tarde emerge como a história singular da vida do recém-chegado, que afeta de modo singular a história da vida de todos aqueles com quem ele entre em contato (ARENDR, 2010, p. 196-197).

Muitos/as dos/as professores/as que futuramente iriam compor o quadro de funcionários/as da Escola ML foram treinados/as pessoalmente pela professora Maria Lusia devido a, na época, ainda não haver qualquer formação para esta atuação em Goiás e, desse modo, ela é considerada uma das precursoras na educação de surdos/as em Goiás. Aquelas pessoas que não foram por ela treinadas pessoalmente, foram, no entanto, de alguma forma influenciadas em sua prática com alunos/as surdos/as, direta ou indiretamente. E também ouviram falar de seu trabalho, dedicação e metodologia apurada.

Sendo assim, apesar de o recorte temporal central da tese iniciar-se na década de 1980, década da idealização, criação e fundação da instituição Escola Especial Estadual Maria Lusia de Oliveira, entendemos, inicialmente, pela a necessidade de, em linhas gerais e de forma sucinta, percorrer também as décadas anteriores, em que viveu a personagem Maria

---

<sup>47</sup> A Lei nº 10.582, de 7 de julho de 1988, estabelece o nome e a criação da escola especial. Essa lei foi alterada pela Lei nº 10.693, de 28 de dezembro de 1988. A época da fundação da Escola ML, ou seja, sua fase embrionária, em 1987, será descrita no capítulo quatro desta pesquisa (GOIÁS, 1988).

Lusia, a fim de compreender o que Ginzburg (2006) denominaria *de cosmos*<sup>48</sup> que nossa personagem habitava desde a década de 1930, década de seu nascimento.

Diante da escassez de fontes oficiais documentais sobre a personagem Maria Lusia, conforme exposto no primeiro capítulo desta pesquisa, propõe-se nesta seção três contextualizar a História da Educação no Brasil no século XX, das décadas de 1930 até a de 1980 (período de vida da personagem) e apresentar a narrativa possível da história pessoal, escolar, acadêmica e profissional da personagem Maria Lusia com base em relatos orais.

Desta forma, o produto dessa tessitura textual é um capítulo contextual da história da Educação no Brasil, tão necessário para ancorar as argumentações da necessidade da criação de uma escola de educação especial para surdos na década de 1980. Ao mesmo tempo, busco privilegiar e rememorar por meio da narrativa histórica a vida e a atuação desta professora e suas contribuições para a comunidade surda goiana.

### 3.1 TEMPOS DE MUDANÇAS: A EDUCAÇÃO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930

Certamente, a pequena Maria Lusia nasce em uma década especial e de grandes transformações estruturais sociopolíticas e econômicas nas esferas mundial, nacional e regional. Tais mudanças reconfiguraram totalmente o mundo e sua região natal, até então um sertão no coração do Brasil. O Brasil e Goiás de quando Maria Lusia havia nascido se alteram de forma brusca e em uma velocidade cada vez mais vertiginosa. Em poucas décadas, a realidade do ano de 1930, década em que Maria Lusia nascera, já seria outra bem diferente de quando ela teria seus 15, 20 anos de idade e de sua fase adulta.

No âmbito nacional, já em 1930, vemos o desfecho de um longo processo de readequação de lutas políticas e hegemonias do poder e de reordenação do capital. Questões latentes, presentes desde o final do Império, foram se arrastando por toda a Primeira República e até a Revolução de 1930. Outros fatos importantes entremearam esse período. A coluna Prestes, desbravando o sertão brasileiro, criava e fortalecia partidos de esquerda, como o Partido Comunista, e incentivava mais participação da população nas questões políticas do país.

A maioria das análises históricas sobre este período da República brasileira apresenta a disputa do poder e do domínio da máquina e do aparelho estatal, estando de um lado a busca

---

<sup>48</sup> Aproprio-me do conceito de 'cosmos' do pensamento histórico de Carlo Ginzburg, historiador italiano que, desde 1960, tem produzido obras sobre o moderno conceito de História. Em seu livro *O queijo e os vermes* (1976), Ginzburg procura abarcar o "cosmo" ou "cosmogonia" ou a "visão de mundo" de seu personagem "Menocchio". (GINZBURG, 1976).

da manutenção do *status quo* da oligarquia rural, que se mantinha no poder desde o período Imperial, e do outro a incipiente, mas já bastante expressiva, burguesia industrial urbana. Deste embate, a Revolução de 1930 consolidou a nova ordem econômico-social capitalista brasileira via industrialização do país e acelerou a urbanização do sertão brasileiro e o processo de expansão da industrialização. No afã de cristalizar esta nova ordem político-socioeconômica e com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945), permitiu-se que a Era Vargas se estendesse por 15 anos – de 1930 até 1945.

Para Nascimento (2007), foi a partir dos anos de 1930 que “o processo de consolidação no Brasil da ordem econômico-social capitalista intensificou-se com a expansão da industrialização e as consequentes transformações na sociedade, dando nova forma às suas instituições político-sociais” (p. 79). Com a migração do campo para a cidade e o crescimento populacional urbano, cresceu a demanda por mais mão de obra qualificada para trabalhar não mais no campo, mas nas fábricas e na prestação de serviços das cidades.

Nascimento (2007), utilizando-se das análises de Xavier (1990) sobre as mudanças socioeconômicas e políticas da primeira metade do século XX e sua relação com a educação, apresenta um esquema que nos ajuda a compreender de forma macro esse período distinto da história brasileira. A autora explica que o primeiro momento corresponde às décadas de 1900 a 1920, período em que as forças oligárquicas que ainda estavam no poder começam a apresentar sérios sinais de crise e enfraquecimento. O momento seguinte (de 1930 a 1946) – vão ao encontro da contextualização da infância e da adolescência da personagem Maria Lusia, e é neles que iremos aprofundar na análise.

O segundo momento, de 1930 a 46, acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o terceiro momento, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, reacendem os debates em torno das funções da escola, organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Nascimento (2007) ainda evidencia uma clara relação entre “a modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleramento do processo de industrialização e urbanização do país” e “o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais.” (p. 80). Tais demandas sociais impulsionaram a mobilização, as reformas e a estruturação de um sistema educacional brasileiro que desse conta da nova realidade do país. A década de 1930 é tão decisiva para a educação que a cada ano eram promulgados uma nova lei ou um novo decreto estruturantes deste novo sistema educacional brasileiro que surgira desde então.

Importante destacar as manifestações da sociedade civil nesse contexto que, ao se organizar, apresentou projetos e impulsionou as citadas mudanças educacionais. Entre eles, pode-se citar a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública – por meio do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930 –, com a função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”, ou seja, além da educação, o Ministério desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (BRASIL, 1930; MEC, s.d.).<sup>49</sup>

Já em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propôs um sistema escolar público, gratuito, obrigatório e leigo para todos os brasileiros com até 18 anos de idade. O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 renomados/as educadores/as e intelectuais que defendiam a reconstrução do sistema educacional menos elitista e aberto à interpenetração das classes sociais com vistas às necessidades de um Brasil que se industrializava. (BRASIL, 1931; MEC, s.d.).

O movimento escolanovista e seus representantes, imbuídos de toda a carga conceitual e de visão de mundo vanguardista, foram propulsores das reformas educacionais nesse período. Era a primeira vez, em séculos de luta pela educação brasileira, que educadores/as e intelectuais civis se organizariam em torno de uma ideia de projeto de educação que atendesse às demandas da sociedade brasileira como um todo. Essa proposta inovadora continha soluções claras para a criação de um novo sistema educacional para o país: propor uma escola que fosse pública, gratuita, laica e universal era no mínimo revolucionário naquela época. (MEC, s.d.)

Como tal ideal era contrário à ideologia das forças oligárquicas tradicionais ligadas à igreja e a grupos de pensadores educacionais tradicionais, a oposição e o combate a ele foram naturalmente ferrenhos. E assim os debates que se iniciaram na esfera estadual, principalmente nos estados da antiga política café com leite (São Paulo e Minas), tomaram conta do país, chegando à esfera federal. Contudo, mesmo com tamanha oposição, as ideias daqueles pensadores/intelectuais “se propagaram e estavam presentes: na exposição de motivos da reforma Francisco Campos; nas reformas educacionais nos estados; e na criação das universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935)”. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Em 16 de julho de 1934, como fruto das negociações e reivindicações revolucionárias de 1930, é promulgada a nova Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Na

---

<sup>49</sup> Em 11 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.850, é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública para “assumptos relativos ao ensino” (MEC, s.d.).

esfera educacional, a carta constitucional previa, no seu Artigo de nº 150, o “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. Como se observa, a Constituição de 1934 garantiu somente o acesso gratuito ao ensino primário integral, deixando de fora o ensino secundário e a universalidade, na contramão do que havia sido proposto pelos Pioneiros no Manifesto em 1932. Impulsionado por ambições internas e pela conjuntura internacional de guerra na Europa, Getúlio Vargas, então, anula a Constituição de 1934 e apresenta novos rumos para a sociedade brasileira (BRASIL, 1934).

Com a nova fase do governo Vargas, em 1937 é publicada a Lei nº 378, de 13 de janeiro daquele ano, que busca, por meio da alteração do nome do “Ministério da Educação e Saúde” imprimir novos rumos para a educação do país. Também são criadas a Universidade do Brasil e novas escolas-modelo, como os Liceus, além do Instituto Nacional de Pedagogia, atual Inep. Cada vez mais o ensino profissional é valorizado para as massas e o ensino propedêutico resguardado à elite brasileira (MEC, s.d.).<sup>50</sup>

Os embates entre esses dois polos, analisados por Nascimento (2007), em que de um lado estão os progressistas e de outro os conservadores, perduraram durante toda a Era Vargas e nas décadas futuras e influenciaram os rumos das políticas públicas educacionais adotadas de forma pendular durante o restante do século XX. Ocorriam, ainda, severas mudanças no cenário político mundial, como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, que influenciavam de modo direto o cenário interno brasileiro. Surgiam, assim, novos rearranjos políticos, sociais e econômicos que afetaram a condução das escolhas e projetos educacionais do país.

### 3.2 NASCE MARIA LUSIA NO INTERIOR DE GOIÁS

A tessitura textual deste tópico busca traçar a trama histórica da personagem Maria Lusía – desde o seu nascimento até a sua vida adulta, dando especial ênfase à sua decisão de mudar-se para Goiânia –, relacionando-a com os fatos históricos relevantes que contextualizam as ações da personagem do período pesquisado. Isto porque “[...] os fatos, eles jamais são destituídos de alguma experiência com alguém, pois sempre ocorreram em algum lugar, em algum tempo, com outros.” (CAMASMIE, 2007, p. 44). Assim, a narrativa tem

---

<sup>50</sup> Ainda no ano de 1937, na área da preservação cultural e artística, foram tombados diversos prédios no país e criadas algumas instituições voltadas para a promoção da cultura, como o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematografia e o Museu Nacional de Belas Artes e o Serviço de Radiodifusão Educativa. Com os Decretos-Lei nº 92 e nº 93, foram criados ainda o Serviço Nacional de Teatro e o Instituto Nacional do Livro. As forças políticas e econômicas do antigo regime, inconformadas com o avanço de ideias escolanovistas e com a força renovadora de seus pensadores, acabaram por influenciar as novas reformas educacionais que ocorreram no final da Era Vargas.

como ponto de partida a cidade natal de Maria Lusia, Orizona/GO, na intenção de retratar o período de sua infância, juventude e início da fase adulta, ou seja, o período compreendido entre as décadas de 1930 e 1950.

Dos parentes da personagem Maria Lusia que a conheceram e dela ainda se lembram, apenas duas primas (que aqui serão denominadas de “sobrinhas” por se referirem a Maria Lusia como “tia”, como já informado), ainda bem lúcidas e ativas, puderam ser entrevistadas. Será nas reminiscências dessas duas mulheres – Maria Thereza de Oliveira e Liliane Oliveira Borges – que buscaremos descrever como era a personagem Maria Lusia em sua fase de criança e adolescência. Somado a isso, buscou-se contextualizar o período histórico da época, e, assim, compor o perfil e a personalidade de Maria Lusia desde o seu nascimento até sua adolescência e mudança para Goiânia, buscando sempre vislumbrar suas possibilidades de ação, sendo ela uma interiorana e mulher, vivendo no sertão de Goiás entre os anos de 1930 e 50.

Maria Thereza, hoje com 51 anos de idade, se apresenta já no início da entrevista bem articulada e detalhista, talvez por influência de sua profissão de advogada, mas Liliane Borges, sua prima, comenta que ela puxou a qualidade da titia Maria Lusia na inteligência, nos estudos e na vida profissional.

As entrevistas com Maria Thereza aconteceram remotamente, por meio de um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo. Após a realização dos encontros virtuais e de certa insistência de minha parte em obter mais informações sobre Maria Lusia, Maria Thereza dedicou-se a produzir um texto de nove páginas sobre suas lembranças de infância com a “tia”. É a partir deste texto organizado e estruturado e das informações obtidas na entrevista oral é que será produzida a maior parte da narrativa sobre a personagem.

Meu nome é Maria Thereza Rodrigues de Oliveira, sou advogada e servidora pública, tenho 54 anos e tenho dois filhos. Nasci em 15/12/1967, em Goiânia. Sou filha de Dalva Rodrigues de Oliveira e João Batista Rodrigues de Oliveira (ambos já falecidos). Tenho dois irmãos mais velhos do que eu, Roberto e Adriano (Maria Thereza Oliveira, informação verbal, abr./maio 2021).

A outra familiar entrevistada é Liliane Oliveira Borges, hoje com 62 anos de idade. Liliane é filha de Benedito Lemes Borges e de dona Adália, ambos com mais de 80 anos de idade. Liliane sua filha relatou que ambos estão com a memória já bastante comprometida. Dona Adália faz tratamento para Alzheimer, e o Sr. Benedito, ainda se lembra com ressalvas de poucos fatos e histórias da família, mas não se recorda de nenhuma data ou de dados mais específicos sobre a personagem Maria Lusia. As entrevistas realizadas com Liliane Borges

também foram remotas, via aplicativo de celular. Cabe mencionar que as duas “sobrinhas” entrevistadas detêm grau de parentesco distante de Maria Lusia. É o que nos relata Maria Thereza:

Minha mãe, Dalva, era prima primeira da tia Maria Lusia. Minha mãe nasceu em 11 de junho de 1931 e minha tia Maria Lusia em 13 de junho anos depois. Meu avô Ubaldino tinha quatro irmãos: tio Alceu, pai dela, e tio Joãozinho, tio Cineu (Celineu) e Tio Albininho. Eles eram filhos do “Coronel” José Albino de Oliveira, homem “de posses” em Campo Formoso, hoje Orizona. Minha mãe, Dalva, tinha 4 irmãos: Holival (que nasceu Olival, mas depois incorporou esse “H”) Maria “Dica”, Dália e Toninho (Antônio). Embora tivesse carinho pelos homens, tinha paixão pelas irmãs. Mas a “irmã” mais parecida com ela era a tia Maria Lusia. As duas tinham comunhão de almas. Diferentes em concepções religiosas, objetivos de vida e condutas sociais, mas absolutamente iguais em análises de contextos diversos. E como elas analisaram tudo... chego a me emocionar ao lembrar. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Como visto, o pai da personagem Maria Lusia, Sr. Alceu de Oliveira, era irmão do avô da depoente, Maria Thereza Rodrigues de Oliveira, e de sua prima Liliane Oliveira Borges. Maria Thereza e Liliane, que também são primas primeiras entre si, eram, portanto, filhas de parentes por parte de pai da personagem Maria Lusia. Assim, Maria Lusia era prima de suas mães e, por isso, bem mais velha do que as duas. Quando Liliane nasceu, a personagem Maria Lusia tinha 24 anos de idade e, quando do nascimento de Maria Thereza, Maria Lusia já contava com 31 anos de vida.

Contudo, como a personagem Maria Lusia veio morar em Goiânia e sempre teve uma relação íntima familiar na casa das duas famílias, a distância sanguínea neste caso não teve muita importância.

Minhas lembranças da “tia” Maria Lusia começam no início de 71, quando minha família voltou para Goiânia após morarmos dois anos em Brasília. Nossa casa era na Avenida Araguaia, perto do Banana Shopping e do Lyceu de Goiânia. Acredito que, à essa época, a tia Maria Lusia já morasse no Setor Sul com a tia Dália e o tio Dito (pais da Liliane). Eu tinha pouco mais de três anos, mas me lembro com perfeição da minha interação com ela nesse período. [...] Em 74, nos mudamos para uma casa na Rua 125, no Setor Sul. O tio Dito e a tia Dália moravam na Rua 124, de frente para o Clube Social Feminino, frequentado por todo o bairro e adjacências. Como os fundos das nossas casas se encontravam, construíram um portãozinho que as ligava e que se tornou o percurso mais frequente da tia Maria Lusia em seus momentos livres. Minha alegria em morar perto da tia foi enorme. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Sobre esta intimidade e proximidade com Maria Lusia, Liliane comenta:

A “tia” Maria Lusia era muito ligada à nossa família. Ela morava com a minha mãe e era muito amiga das minhas tias Maria Dica e Dalva. As quatro viviam sempre juntas. E como a gente ficava mais em casa, tínhamos horário livre depois das aulas, aí as primas ficavam conversando com a tia Maria Lusia porque ela era mais interessante, mas assim, tinha mais conteúdo. Eu, a Tetê e a Lilia vivíamos no pé da tia Maria Lusia que toda vida fez para nós roupa. Ela alfabetizou a Tetê com três anos; ela que nos ajudava com os deveres de escola, ela que levava a gente no

Pestalozzi, ela que levava a gente pra passear para viajar eu que a gente lembra. (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

Observa-se, assim, que Maria Thereza e Liliane tiveram uma intensa convivência com a personagem Maria Lusia, mas esse contato se deu quando eram ainda crianças e adolescentes. Maria Lusia teve uma participação bem ativa na criação das duas, mas, logo que estas se tornaram adultas, Maria Lusia entrou na fase de sua doença, passando a ficar mais reclusa, distante e retraída, vindo a falecer alguns anos depois.

De forma que as maiores lembranças que elas carregam da “tia” Maria Lusia são, repita-se, da fase de infância e adolescência de ambas. Como Maria Lusia nunca se casou nem teve filhos, é possível afirmar que as memórias e lembranças de Maria Thereza e Liliane e a relação das duas com Maria Lusia era mais de uma tia “mãezona” que ajudou a criar as “sobrinhas”, do que propriamente de primas (que de fato eram). E é assim que elas a tratam ao se referirem à personagem, chamando-a de “tia” ou “titia Maria Lusia”. Desse modo, adotaremos e padronizaremos a forma de tratamento como “sobrinhas” para nomear a relação parental delas com a personagem e não de “primas” como realmente são.

Tanto Liliane quanto Maria Thereza nos contam que sua “tia” Maria Lusia nasceu no município de Orizona, estado de Goiás<sup>51</sup>. Ao pesquisarmos a história do município, descobrimos que Orizona, na época do nascimento da Maria Lusia, se chamava Campo Formoso. No começo do século XX, o sudeste goiano era região de grandes produtores de arroz do estado. Por causa dessa particularidade, em 1943, o então município de Campo Formoso passa a se chamar “Orizona”.

A região tornou-se estratégica por se situar próxima à recém-fundada nova capital de Goiás (Orizona dista apenas 150 km de Goiânia), construída na década de 1930. Essa proximidade irá impactar sobremodo a vida da personagem Maria Lusia, que é contemporânea da fundação de Goiânia.

Assim, em meio a grandes plantações de arroz, aos 13 de junho de 1935<sup>52</sup>, nascia, no Centro-Oeste do país, Maria Lusia de Oliveira. Uma linda menina de cabelos loiros, filha única do casal Alceu de Oliveira e Antônia Rosa de Oliveira.

O tio Alceu era um homem de índole pacífica. Se casou com a tia Tonica (Antônia). Ela tinha um irmão chamado Miguel Mesquita (não sei o motivo de ela não ter esse sobrenome), que tinha uma grande loja na Av. Anhanguera em Campinas, a “Casa Mesquita”. Tia Maria Lusia mantinha contato esporádico com eles. Minha mãe descrevia a tia Tonica como sendo a pessoa mais sábia que ela conhecia, mesmo

<sup>51</sup> Este nome é um topônimo de origem latina que significa “Zona do Arroz”. O novo nome da cidade foi alterado por força do Decreto-Lei Estadual nº 8305, de 31 de dezembro de 1943.

<sup>52</sup> Chegou-se a essa data do nascimento por meio de informações das duas sobrinhas da personagem e o ano do nascimento por meio de digressão da data do seu falecimento contida na Certidão de óbito da Maria Lusia.



sendo uma pessoa tão simples e sem estudo. Apesar de tê-los visto poucas vezes, me lembro que ambos eram muito meigos. Moravam em uma fazenda e raramente vinham a Goiânia. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

O casal, religioso que era, batizou a sua filha com nomes de santos católicos, como era de costume em sua época. Liliane afirma que o nome de Maria Lusia foi em homenagem à Santa Lusia – cuja festa de mesmo nome se comemora, no calendário católico, no dia 13 de dezembro. Nem ela, Liliane, nem a mãe, nem o pai se recordam bem ao certo a data do nascimento da personagem Maria Lusia. Liliane tem certeza quanto ao dia, 13, mas tem dúvidas sobre o mês. Já a sua prima Maria Thereza garante que o mês foi o de junho, porque ela faz associações de três nascimentos em datas próximas: sua mãe em 11 de junho, sua tia Maria Dica em 15 de junho e a tia Maria Lusia em 13 de junho.

As pesquisadoras de ritos de nomes e batismos religiosos no período Imperial brasileiro, Fonseca e Brites (2003), ao analisarem os documentos da Pastoral Coletivo, datados de 1915, em especial o documento intitulado Artigo nº 82, descrevem a força deste rito ainda no início do século XX, quando a personagem Maria Lusia nasceu:

Da intolerância por todo nome que não fosse de Santo, as diretivas oficiais evoluíram para um mero conselho contra "nomes de entes fabulosos e de ímpios, e outros ridículos e fúteis colhidos em romances. (...) Se, porém, as pessoas que trouxeram a criança para se batizar de todo não quiserem que se batize senão impondo-lhe o nome de um ímpio, nem por isso se deixe de batizar, mas nesse caso, acrescente o Sacerdote o nome de algum Santo, em voz baixa, e, no lançar o assentamento, escreva também o nome escandaloso entre parêntesis". (FONSECA; BRITES, 2003, p. 2).

Apesar da nítida intenção de homenagear Nossa Senhora (Maria) com o primeiro nome e uma santa com o segundo (Luzia), por algum motivo de erro de digitação – ou quem sabe por vontade dos pais no ensejo de homenagear algum familiar ou mesmo de torná-la diferente –, o seu nome não se grafa com a letra “z”, mas sim com “s”. Assim, como bem nos lembra de Benjamim (2007): [...] ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida [...] Alguém a iniciou e dela é o sujeito.” (p. 197).

Algo diferente já sinalizava para aquela pequena menina, a começar pela grafia de seu nome tão peculiar, que, de início, causa estranhamento e a impressão de que há algo de diferente ali. Sim, seu nome parecia já anunciar que ela trilharia um caminho bem distinto. Aquela pequena família de agricultores que vivia e criava sua filha única no interior de Goiás talvez não fizesse ideia, mas o mundo em sua volta estava em polvorosa e passava por profundas transformações sociopolíticas e econômicas. E tais mudanças iriam reorganizar o campo e a cidade no Centro-Oeste brasileiro e influenciar profundamente a história de Maria Lusia.

### 3.3 A INFÂNCIA DA PERSONAGEM MARIA LUSIA

Liliane Borges se recorda de que, apesar de os pais de Maria Lusía terem nascido em Orizona, ao se casarem, logo se mudaram para uma propriedade rural no povoado denominado Varjão. Segundo ela, na época, Varjão era um distrito da zona rural pertencente ao município de Orizona. Ela se recorda, ainda, muito saudosa, de quando criança e adolescente ter ido passear em Varjão por diversas vezes com a “tia”. As duas iam visitar os pais de Maria Lusía, que continuaram a morar no interior quando a filha se mudara para Goiânia.

Já sua prima mais nova, Maria Thereza de Oliveira, confirma a relação com o campo da família de sua tia. “Apesar de tê-los visto poucas vezes, me lembro de que ambos eram muito meigos. Moravam em uma fazenda e raramente vinham a Goiânia.”

Assim, o local onde se passa a infância da nossa personagem é um ambiente rural, tranquilo e calmo da vida campesina.

O debate sobre o que caracteriza e diferencia o rural e o urbano, o campo e a cidade, percorre a história. Em nossos dias, com um mundo cada vez mais globalizado e interligado pela tecnologia e pela comunicação, o debate sobre as “características diferenciais” entre o rural e o urbano pode não fazer mais sentido. Ou, no mínimo, deve ser deslocado para outros prismas relacionados às questões “campo-cidade”, sob o viés de uma análise cada vez menos dicotômica.

Por isso, “[...] estabelecer o rural e o urbano a partir dos critérios mencionados, de forma descontextualizada, sem analisar a historicidade presente nos fatos e processos, parece estático demais.” (ENDLICH, 2006, p. 19). Isto se dá como toda e qualquer categoria de análise histórica, sendo elas apenas ferramentas de compreensão do espaço e tempo nas mãos do historiador. E as dicotomias campo/cidade, rural/urbano não são diferentes, pois também “são dimensões sociais produzidas no decorrer da história [...]” (ENDLICH, 2006, p. 19).

Contudo, seria um anacronismo histórico não levar em conta estas “características diferenciais” ao retratar as condições do mundo rural e urbano nos anos de 1930 a 1950, período em que a infância e a juventude da personagem Maria Lusía, em Goiás, é contextualizado.

Williams (2011), em seu livro “O campo e a cidade na história e na literatura”, analisa essa relação que perpetua no imaginário das sociedades como uma relação dicotômica entre campo e cidade na Inglaterra até a segunda metade do século XX. Respeitando a

singularidade e as particularidades de cada espaço e objeto, seus estudos podem nos ajudar a entender como poderia ser a relação e a diferença de percepção da realidade e do imaginário de muitos goianos que viviam no campo e na cidade de Goiás na década de 1930. São capazes, ainda, de nos auxiliar a perceber as “características diferenciais” das experiências vivenciadas no interior em relação àquelas vivenciadas em algumas cidades goianas influentes na época, como Anápolis, Pirenópolis, Catalão e a antiga capital da Cidade de Goiás.

Por certo, é possível imaginar a efervescência e o entusiasmo das pessoas que migraram para a nova capital Goiânia, ainda recém-construída e inaugurada na década de 1930, mas inacabada, passando ainda por estruturação até os anos 40. Na realidade, a nova capital do estado de Goiás foi construída e finalizada junto com o tempo e com as pessoas que se mudaram para lá em busca de oportunidades. Diante disso, podemos imaginar que alguns apontamentos de Williams (2011) poderiam aproximar-se da realidade goiana das décadas de 1930 e 50.

“Campo” e “cidade” são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas. [...] Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente essa ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade: a capital, a cidade grande, uma forma distinta de civilização. Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida — de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se à ideia de centro de realizações — de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. A realidade histórica, porém, é surpreendentemente variada. A “forma de vida campestre” engloba as mais diversas práticas e sua organização varia da tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e plantations às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. Também a cidade aparece sob numerosas formas: capital do Estado, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, porto e armazém, base militar, polo industrial. (WILLIAMS, 1989, p. 11).

A professora Emiliana Maria Silva Lima de Paula, amiga íntima e colega de Maria Lusia no Pestalozzi, confirma a localidade dos pais de Maria Lusia e comenta que, apesar do espírito livre, aventureiro e de sua vontade de conhecer o mundo, Maria Lusia nunca perdeu sua essência e seu vínculo afetivo com o espaço da sua infância, mantendo-se muito amorosa e preocupada com os pais, a quem nunca deixou de visitar.

Retornando à análise do *cosmos* que circundava a personagem em estudo, é possível afirmar que as informações até então obtidas já nos ajudam a perceber a determinação da personagem Maria Lusia. Pois, para boa parte das pessoas deste pequeno vilarejo – incrustado

no interior de Goiás, no Centro-oeste brasileiro, nos idos anos de 1930 a 50 –, pouca coisa seria afetada com as mudanças da época.

Com efeito, as grandes mudanças e transformações que estavam acontecendo no mundo e no Brasil fizeram pouca diferença para a maioria das pessoas ali, daquela região. Para seus habitantes, a vida seguia seu fluxo natural e o tempo do campo marcava seu ciclo compassado. As transformações até então externas a esta realidade rural impregnaram pouco sentido para essas famílias de Varjão. Seus costumes rurais e agrários, suas vivências, o espírito bucólico do campo no Brasil do início do século XX provavelmente poderiam ser encontrados ali, distante das inovações e preocupações das cidades litorâneas e pujantes brasileiras.

Talvez se a mentalidade, o espírito pensante da menina Maria Lusia não fossem diferenciados e desafiadores, não teríamos aqui uma história a ser lembrada. Nesse sentido, Bourdieu (2011) observa:

O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um habitus. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital” pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (BOURDIEU, 2011, p. 75).

Bourdieu (2011) teoriza que a condição da acumulação do capital cultural do sujeito inicia-se mesmo antes de seu nascimento, sendo repassado a todo tempo por seus familiares em todos os contatos sociais de interação destes com a criança. Assim, essa criança recebe toda essa carga acumulada pelos membros da família, correspondendo à sua herança simbólica de capital cultural familiar. O autor continua:

Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital; por isso, no sistema das estratégias de reprodução, recebe um peso tanto maior quanto mais as formas diretas e visíveis de transmissão tendem a ser mais fortemente censuradas e controladas. (BOURDIEU, 2011, p. 76).

Já dos relatos iniciais dos familiares e amigos/as de Maria Lusia, é possível perceber que o capital cultural acumulado por seus familiares era significativamente diferenciado da realidade da maioria das famílias de Orizona. Suas sobrinhas são enfáticas em dizer que Maria Lusia era uma menina de índole curiosa, estudiosa, de “espírito livre”, inclinada mais à vida na cidade do que à sua realidade rural.

As conversas que as depoentes ouviam de suas mães sobre a sua tia Maria Lusia é de que, desde criança, ela estava sempre em busca de conhecimento, de aprender coisas novas e

de estender seus horizontes. Era pesquisadora e leitora ávida de livros, revistas e enciclopédias. Gostava de passar tempo bisbilhotando as estantes de livros das casas dos familiares, principalmente de seus avós. Quando adulta, estava sempre viajando em busca de cursos e aprimoramentos. Era amante da arte, da música, da literatura, do teatro e de rodas de conversas. Tinha grande interesse em temas ligados à educação, deficiência, surdez, medicina, filosofia e psicologia. E continuou com esse espírito livre e inquisidor até a sua morte.

Maria Thereza de Oliveira justifica o porquê desse *animus* de sua tia e de seu grande interesse para os estudos e o conhecimento científico. “Ela tinha a quem puxar”, comenta de forma saudosa, e acrescenta que ela teve uma boa influência familiar, principalmente por parte do avô paterno. De forma orgulhosa, Maria Thereza ainda relembra que o Sr. Alceu, pai da Maria Lusia, era filho do “Coronel” José Albino de Oliveira. O “Coronel” José Albino, além de ser homem de posses, era também muito inteligente, estudioso e “amante” das ciências e das invenções, além de respeitado e influente na região em Campo Formoso (atual Orizona) no começo do século XX. Ela descreve alguns dos feitos do “Coronel” José Albino e de seus descendentes.

[...] Ele foi o responsável por colocar luz em Orizona, com seus próprios recursos, algo que lhe custou muito dinheiro na época. Meu avô Ubaldino teve o primeiro carro da região, um Fordinho, como eles diziam. Moravam numa casa tida como “grande”, atrás da igreja principal da cidade. Minha mãe conta que seu pai tinha também o sobrenome “Fernandes”, não sei se por parte de mãe, mas resolveu abolir e ficar só com o Oliveira. Acredito que os irmãos tenham feito o mesmo. [...] Meu avô, no entanto, era autodidata e tinha uma inteligência fora do comum para mecânica, tendo inventado diversas máquinas, turbinas. Um desses inventos foi aprimorado por um filho dele, meu tio Holival, que ganhou um prêmio na Suíça como inventor nos anos 70 e foi equiparado, em uma página da revista Veja, a Santos Dumont, Graham Bell, Thomas Edison (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Apesar de Maria Thereza lamentar que “nenhum deles”, descendentes de José Albino de Oliveira, conseguiu levar adiante a vida próspera do “e que nem tiveram interesse em estudar”, ela documenta que a tendência à leitura e à erudição era um lugar comum na família e muito incentivado por ele. A depoente ainda ressalta que mesmo tendo os/as filhos/as e netos/as seguido a vida sem grandes formações acadêmicas, a família, de modo geral, continuou valorizando o conhecimento. Nesse sentido, Maria Thereza comenta sobre a sua mãe:

Embora não tenha tido a oportunidade de estudar muito, minha mãe era de uma inteligência e ânsia pela literatura e conhecimento fora dos padrões normais. Lia tudo que estivesse à sua frente, amava os clássicos, tinha uma cultura fora do comum. Tinha uma biblioteca invejável. Ela influenciou muito a mim e à Liliane no gosto pela leitura. Mas era na leitura das atualidades que a tia Maria Lusia e ela mais se conectavam (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

A respeito do seu pai, Maria Thereza não dispensa elogios e também apresenta uma casa onde o conhecimento impresso e a cultura estavam sempre presentes:

Meu pai, homem das letras, com três graduações e algumas pós-graduações, assinava os Jornais O Popular, Cinco de Março (posteriormente Diário da Manhã), revistas Manchete, Veja e Senhor (posteriormente Istoé). Minha mãe e a tia Maria Lusia devoravam tudo, diariamente. Ávidas por novidade, tinham esses meios como o combustível mais frequente das incríveis conversas que tinham. Eu ficava ali, em êxtase, tentando captar o que elas diziam, na maior parte das vezes de forma cifrada, para que eu não “pescasse” o conteúdo, por vezes impróprio para a minha idade ou formação. Ali elas se expressavam livremente sobre política, literatura, filosofia, religião, moral, costumes, comportamentos. Mas principalmente sobre a vida e suas demandas, ali incluídas as deficiências diversas e a forma de encará-las, a morte e a vida após a morte. Era uma verdadeira aula. Quantas vezes eu fingi estar brincando para tentar escutar um pouco mais, entender um pouco melhor. Elas sabiam absolutamente tudo sobre tudo. E se entendiam perfeitamente, se respeitavam, se admiravam, se divertiam. Aquilo era amor, expresso da forma mais admirável que se possa conceber (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Estes dados e informações suscitam indagações sobre como e onde teria se dado a educação formal de Maria Lusia durante sua infância. Seguramente, as rotineiras visitas que a pequena Maria Lusia fazia à casa de seus avós eram sempre regadas a histórias de invenções e incentivos à leitura e ao estudo. Mas, devido à falta de fontes documentais até a finalização do presente estudo e até mesmo de vestígios e testemunhas sobre onde e como a personagem realizou a sua educação básica formal, resta-nos, nesta apertada análise, conjecturar sobre as possibilidades cabíveis em sua época e na sua região. Para tentarmos entender essas possibilidades, é preciso antes contextualizar os fatos sobre a história da educação deste período.

#### 3.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1940 A 1960

Em 1942, o então ministro da Educação Gustavo Capanema iniciou mais uma reforma educacional, alterando algumas modalidades do ensino brasileiro. Capanema apresenta e implementa sua reforma por meio do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Já na introdução do documento – “Exposição de Motivos” –, Capanema explica as razões que o levaram a propor e implementar uma nova reorientação em alguns setores da educação.

O início do documento (BRASIL, 1942) já tece elogios às reformas do ensino secundário da década de 1931, destacando “a concepção que lhe serviu de base, isto é, a afirmação do caráter educativo do ensino secundário, em contraposição à prática então reinante de considerá-lo como mero ensino de passagem para os cursos do ensino superior

(BRASIL, 1942).” O texto ainda afirma ter sido vantajoso para o sistema educacional a decisão desta reforma em implementar uma “metodização do ensino secundário, isto é, a seriação obrigatória de seus estudos e a introdução nesses estudos de uma disciplina pedagógica (BRASIL, 1942).”

Capanema, ainda no bojo do Decreto em questão (BRASIL, 1942), continua elogiando o acirrado sistema avaliativo à época existente e expõe a intenção de continuá-lo sob a mesma perspectiva, ao dizer que esta fase da educação não deve ser vencida “apressadamente e de qualquer maneira, mas constitui uma fase importante da vida estudiosa, que normalmente só pode ser vencida com a execução de trabalhos escolares metódicos, num lapso de sete anos (BRASIL, 1942).”

Após a “Exposição de Motivos” para a nova reforma, no tópico II do Decreto, o ministro apresenta a necessidade de uma nova reorganização do ensino secundário. O foco argumentativo centra-se em “formar a personalidade, adaptar o ser humano às exigências da sociedade,” no caso, a juventude brasileira. Seguindo sua linha de pensamento, ele define que o “ensino primário, que é o ensino básico e essencial, é o ensino para todos (BRASIL, 1942).”

O ensino primário deve dar os elementos essenciais da educação patriótica. Nêle o patriotismo, esclarecido pelo conhecimento elementar do passado e do presente do país, deverá ser formado como um sentimento vigoroso, como um alto fervor, como amor e devoção, como sentimento de indissolúvel apego e indefectível fidelidade para com a pátria. (BRASIL, 1942).

Capanema, contudo, não enxerga essa necessidade de universalização nas demais fases da educação. Isso fica evidente em sua defesa da ideia de que “a partir do segundo grau do ensino, cada ramo da educação se caracteriza por uma finalidade específica, que se acrescenta àquela finalidade geral” (BRASIL, 1942) do ensino primário.

Ao se referir à finalidade da “formação da consciência patriótica” do ensino secundário, Capanema a aponta como “traço definidor e de uma decisiva importância nacional e humana” (BRASIL, 1942). Entretanto, suas verdadeiras intenções revelam-se notadamente na justificativa apresentada no documento sobre para quem é como será destinado o ensino secundário no Brasil. Percebe-se a clara intenção de divisão de classe e de educação para a elite que irá liderar o país, ao passo que a classe trabalhadora, no campo ou na cidade, servirá aos interesses do capital:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais

alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942).

Diante dessa clara distinção de classe apresentada na filosofia educacional do decreto para o ensino secundário, identificam-se, de forma cristalina, suas funções e clientelas diversas. A divisão do ensino secundário em dois ciclos é, enfim, mantida, passando a ter, porém, uma configuração diferente.

Romanelli (2010), ao comparar as duas reformas, afirma que na reforma de Francisco Campos este ciclo era dividido em três fases e não tinha qualquer caráter de especialização: Estabeleceu-se na primeira reforma “um curso secundário que procurou dar, em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico”. (ROMANELLI, 2010, p. 138).

Já na reforma de Capanema, o “primeiro ciclo compreenderá um só curso: o curso ginásial, de quatro anos. O segundo terá dois cursos paralelos, cada qual com a duração de três anos, sendo qualquer deles acessível aos candidatos que tenham concluído o curso ginásial” (BRASIL, 1942). O argumento utilizado em optar por tal divisão é a “vantagem de tornar a educação secundária, na sua primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros.” (BRASIL, 1942).

A nítida intenção da reforma educativa proposta por ele é a de oferecer uma educação para as massas que irá se articular com o “ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal” (BRASIL, 1942). Tal articulação e estruturação de ensino alinha-se com a real intenção de manter a divisão social e econômica da população brasileira da época.

Em síntese, a reforma contemplava um ensino primário elementar para a população em geral, mas que na prática era destinado a uma reduzida parcela da população que teria meios e acesso a ele nas cidades, parcela esta ainda menor no campo. Para a classe média urbana e rural, estratificou-se o ensino secundário articulado às demandas locais e da região. À elite dominante, reservou-se uma educação privilegiada com acesso ao ensino superior.

Romanelli (2010), ao analisar os impactos da reforma de 1942 para a educação, confirma o caráter estratificado de classe nela contido. Assim, ela representa a consolidação e a manutenção de uma educação propedêutica para o acesso ao ensino superior para as classes mais abastadas e uma educação técnica profissionalizante para a população em geral.



Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares. [...] os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (ROMANELLI, 2010, p. 138).

Atemo-nos em detalhar esta reforma por dois motivos cabíveis na argumentação deste tópico. Primeiro, mesmo não sendo esta a única ou a última reforma educacional até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, será a filosofia educacional nela explicitada que irá atravessar todas as futuras reformas até a década de 1961: a educação proposta seguiu o mesmo molde da sociedade estratificada em divisão de classe; o ensino primário tornou-se universal, como apregoavam os Pioneiros escolanovista da década de 1930, mas a estrutura educacional era estratificada e nada igualitária.

O segundo motivo é que as reformas que se seguiram à Reforma de Capanema, de 1942, mantiveram a estratificação por ela proposta. Tais reformas de âmbito nacional tornaram-se normativas para as outras esferas da federação, de modo que reordenaram e formataram os sistemas educacionais dos estados e municípios, que tiveram que se adequar às novas ordenações educacionais.

É neste período que nossa personagem, a ainda criança Maria Lusia, irá ingressar na escola e iniciar seus estudos primários. Significa dizer que ela irá se deparar com uma escola que foi pensada para estancar a população em geral nas primeira e segunda fases do sistema educacional e privilegiar uma minoria no acesso ao ensino superior.

### 3.5 OS ESTUDOS PRIMÁRIOS DA PERSONAGEM MARIA LUSIA

Acreditamos que Maria Lusia – por pertencer a uma família influente na região, mesmo morando na zona rural, e sendo, ainda, a única prole do casal, vivendo sob influência e apoio do avô letrado e culto – tenha iniciado sua educação formal na idade adequada. Se aceitarmos essa hipótese, a menina Maria Lusia, nascida em 1935, teria iniciado seus estudos primários durante a década de 1940, concluindo-os, no mais tardar, no início da década de 1950. Essa periodização coincide com o período da reforma Capanema de 1942.

Almeida e Farias (2018), em seus escritos sobre a educação goiana e a contribuição dos grupos escolares na primeira metade do século XX, nos dá uma pista de onde possivelmente nossa personagem iniciou e concluiu seu ensino primário. Havia em

andamento, no começo do século XX, um projeto das forças oligárquicas vigentes de expansão e interiorização do ensino primário nas diversas regiões do estado de Goiás.

Segundo as autoras, a reforma de 1918, por meio do Decreto nº 5930, passou a regulamentar o ensino primário em Goiás a partir da década de 1920. O Decreto determinava que o ensino primário fosse “distribuído em grupos escolares e escolas isoladas, que poderiam ser reunidas em um só prédio, mas não dispunha sobre como deveria ser essa organização.” (p. 220). Elas ainda ressaltam que essa proposta não foi cumprida de prontidão, pois o único grupo escolar criado no período pelo decreto foi o da então capital Vila Boa, em 2 de agosto de 1918. Mas, na década de 1930, sob influência das novas forças políticas e das mudanças ocorridas no Brasil, Goiás começa a avançar com a criação dos grupos escolares para o ensino primário.

Entretanto, só a partir da reforma de educação primária de 1930 que o grupo escolar passou ser o modelo adotado em Goiás. O Decreto Estadual nº 10.640, de 1930, determinava o seguinte: “serão instalados grupos escolares nas localidades onde houver no mínimo 160 crianças de 7 a 14 anos” (Goyás, 1930). Essa determinação deu continuidade à política de implantação dos grupos escolares no estado e também foi seguida pelo governo de Pedro Ludovico Teixeira que, conforme afirma Nepomuceno (1994), não teve problemas em assumir como seu o projeto de ensino primário das oligarquias déspotas. Grupos escolares foram criados em regiões estratégicas do estado goiano no período de 1930 e 1933: Campo Formoso (1930), Ipameri (1931), Cristalina (1931), Pirenópolis (1931), Vianópolis (1932) e Santana (1933). (ALMEIDA; FARIAS, 2018, p. 220).

A sobrinha Liliane Borges se recorda de sua mãe e de a própria Maria Lusia contar (sem muita certeza desta informação) que, no início, a mãe da Maria Lusia tentou conciliar a moradia da filha no campo e sua ida diária para a escola em Orizona. “Mas, com o tempo isso ficou muito difícil, então ela passou a ficar com familiares na cidade para estudar.” Assim, é possível inferir que a menina Maria Lusia teve sua iniciação educacional formal na cidade de Orizona, com a ajuda principalmente de seus avós paternos.

Outra hipótese que podemos considerar é que, se isto aconteceu, sendo Maria Lusia uma menina estudiosa e sua família dedicada ao conhecimento, é bem provável que ela tenha concluído seus estudos próximos do tempo previsto para o ciclo do ensino primário. O ensino primário foi estabelecido em cinco anos na Reforma de Francisco Campos, de 1932. Esta seriação de cinco anos permaneceu igual na Reforma Capanema, de 1942, e nas demais sucedidas após a Era Vargas até na década de 1960.

Pensando assim, é presumível que Maria Lusia tenha iniciado sua vida escolar na primeira metade da década de 1940 e concluído o primário na primeira metade da década de 1950. Se isto ocorreu nesta temporalidade, de fato, uma nova saga se iniciou para a agora

jovem Maria Lusia no início da adolescência. Seus pais e familiares teriam de resolver como ela iria dar continuidade à sua formação educacional formal.

A partir da segunda metade do XX, o Brasil torna-se um país industrial e a população brasileira começa a migrar do campo para as cidades, criando os grandes centros urbanos e novas configurações sociais. Surgem também demandas cada vez mais crescentes por mão de obra especializada na indústria e no setor de prestação de serviços desses novos núcleos urbanos e, com isso, uma crescente pressão das classes trabalhadoras e média que reivindicam melhores condições de trabalho e educação.

A pressão das populações urbanas, sobretudo das classes médias e operárias, em torno dos líderes políticos populistas obrigava-os a institucionalizar os movimentos reivindicatórios mediante a educação escolarizada, transformando a abertura de ginásios públicos em bandeira de luta nas câmaras estaduais e municipais. Em suma, a expansão desse ensino se fez pelo estabelecimento de ginásios nas localidades onde, anteriormente, o ensino secundário era inexistente; pelo aumento de matrícula nas mesmas unidades escolares; e pela criação de novos ginásios em locais onde já havia estabelecimentos de ensino secundário (NUNES, 2000, p. 46).

O Brasil, nos sentidos econômico e político, passou a alinhar-se cada vez mais com as tendências capitalistas e liberalistas ocidentais em busca de se modernizar. Contudo, na realidade, em termos culturais e nas relações sociais, ainda guardava muito do patriarcalismo descrito por Gilberto Freyre<sup>53</sup>. Portanto, continuar os estudos secundários ainda era um privilégio para poucos da classe operária urbana e um sonho ainda mais distante para a maioria da população rural, que dirá para as meninas que moravam em pequenos povoados do sertão goiano.

### 3.6 O ESTUDO GINASIAL DA PERSONAGEM MARIA LUSIA: INFERÊNCIAS E POSSIBILIDADES

Não dispomos de dados concretos sobre onde e quando Maria Lusia cursou o Ginásio. Utilizando-nos das informações obtidas nas entrevistas orais, um professor entrevistado<sup>54</sup> garantiu que a Maria Lusia iniciara como professora no Instituto Pestalozzi de Goiânia em 1963. Sendo assim, pondero que ela tenha realizado seus estudos secundários entre o final dos anos de 1940 ou no início/durante a década de 1950. Isso porque, no início da década de 1960, ela já teria que estar cursando o Ensino Normal para, em 1963, já estar atuando como professora primária em uma instituição de ensino especial.

<sup>53</sup> O patriarcalismo é tema explorado por Freyre em Casa Grande Senzala, obra de 1933.

<sup>54</sup> O testemunho do professor Edson Gomes é exibido nas seções 3.7 e 3.8.

Estimado o período em que Maria Lusia cursou o Ginásio, temos ainda que conjecturar o local e a instituição onde ela teria estudado. Uma certeza é de que em sua cidade natal não foi, porque Orizona, entre as décadas de 1940 e 1950, não dispunha de instituição de ensino pública ou privada que ofertasse esse nível de ensino, havendo ali somente grupo escolar de nível primário. Desse modo, Maria Lusia necessariamente teria que ter se mudado de Orizona para dar continuidade aos seus estudos.

Sua sobrinha, Maria Thereza, nos fornece uma pista sobre essa fase, ao comentar que, no episódio de sua primeira comunhão, sua tia Maria Lusia a ajudou a decorar a música de apresentação. A sobrinha, surpresa, perguntou-lhe: “ Como sabe essa música?”. E Maria Lusia respondeu: “Eu já rezei muito, Tetê...”. Posteriormente, em seu texto, Maria Thereza conclui que tal comentário seria “fruto da imposta infância católica” de sua tia. A partir desse vestígio, é possível concluir que em algum momento de sua vida a personagem Maria Lusia estudou ou morou (como interna) em instituição religiosa.

Passei a pesquisar junto a estudiosos e pesquisadores da região sobre quais as possibilidades de haver uma instituição pública, filantrópica ou privada para onde a família de Maria Lusia a teria enviado a fim de dar continuidade aos seus estudos. Em entrevista com o pesquisador de instituições educacionais na cidade de Orizona-Goiás, Valdivino Souza Ribeiro,<sup>55</sup> este cogitou uma possibilidade interessante. Ribeiro conjectura que, pela data provável dos estudos e pela região onde morava, seria bem factível que Maria Lusia tenha estudado na então recém-fundada Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Pires do Rio/Goiás, uma vez que essa instituição religiosa passou a oferecer, a partir de 1946, o ensino primário, e, em 1949, o Ginásio, e, posteriormente, o Normal – datas essas bem próximas àquelas em que Maria Lusia teria cursado o ginásio.

A partir dessa sugestão, passei a verificar a viabilidade dessa possibilidade, considerando que na atualidade a distância entre Orizona-Goiás e Pires do Rio-Goiás é de apenas pouco mais de 30 quilômetros. Considerando a realidade das estradas da época, ainda assim seria um trajeto possível de ser realizado pelos pais de Maria Lusia. Ao ser indagada sobre essa possibilidade, a sobrinha Liliane comenta sobre ter uma vaga lembrança de a mãe de Maria Lusia contar que enfrentou, durante uma época, dificuldade em lidar com a distância dos estudos de sua filha, em outra cidade. Mas ela não soube informar de qual cidade se tratava.

---

<sup>55</sup> Tese de Doutorado pela PUC-GO, intitulada “Escola família agrícola de Orizona-Goiás: História e lembranças de uma experiência de Educação do Campo”, defendida em 2017.

Antes de realizar a pesquisa de campo na Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Pires do Rio-Goiás, realizei o estado da arte sobre essa instituição. Entre os achados, deparei-me com uma tese de doutorado da pesquisadora Almeida<sup>56</sup>, que traz, de forma detalhada, o contexto da implantação desta instituição.<sup>57</sup>

O motivo de se instalarem em cidades do sudeste goiano é exposto por ela ao comentar que, ao chegarem no Brasil, os franciscanos, de imediato, assumem uma paróquia em Pires do Rio, “sendo que as vias de acesso eram facilitadas pelo transporte ferroviário e pela existência de estradas para automóveis.” (ALMEIDA, 2010, p. 125).

Nestas instituições escolares, havia em comum a implantação da instrução primária, seguida da instalação do Curso Ginásial. Já o Curso Normal não se instalou em todas as cidades, apenas em alguns lugares considerados estratégicos, como o caso de Pires do Rio. Em Pires do Rio, organizou-se o funcionamento do Curso Normal, a partir de 1949, porque lá não havia outra instituição que o oferecesse (ALMEIDA, 2010, p. 129).

Diante desta possibilidade, ressurgiu a esperança de encontrar vestígios da personagem Maria Lusia nos arquivos da Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Pires do Rio-Goiás. Contudo, à medida que eu realizava a leitura da tese, concluí que não teria sucesso com a pesquisa de campo nessa instituição. A autora deixa claro que, ao pesquisar os arquivos em busca de registros e documentos da primeira fase de implantação da escola paroquial em Pires do Rio-Goiás, “nada se conservou, em décadas anteriores foi realizada uma verdadeira assepsia nos vestígios históricos. Tudo foi submetido a uma faxina, descartado e jogado fora, inclusive quadros de fotografias de alunos concluintes (138).” É o que explicita a autora (2010):

Já em Pires do Rio, a situação mostrou-se mais preocupante, pois, todos os documentos alusivos à fundação e criação da escola paroquial foram incinerados em décadas passadas. Além de alguns livros de matrícula dos alunos, do prédio ainda em uso e da fachada externa aonde permanece gravada a inscrição “Escolas Parochiais”, nada há que evidencie a existência da primeira instituição especialmente construída naquele lugar para abrigar a escola paroquial e o Curso Normal. (ALMEIDA, 2010, p. 35).

Assim, duas possibilidades plausíveis se firmaram sobre o local onde Maria Lusia teria realizado seus estudos secundários. A primeira seria na Escola Paroquial Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Pires do Rio. Essa possibilidade se encaixa na descrita por Almeida

<sup>56</sup> Tese de Doutorado pela UFSCar/SP, intitulada “No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963)”, defendida em 2010.

<sup>57</sup> Em sua tese, Almeida (2010) investigou a fase implantação das escolas paroquiais franciscanas (1944-1963) no cenário da educação em Goiás. A pesquisadora analisou a história das escolas franciscanas a partir da chegada dos primeiros frades dos Estados Unidos a Goiás, que vieram com a missão de realizar trabalhos educativos e catequéticos nas cidades de Catalão, Pires do Rio e Anápolis.

(2010), ao citar as cartas das freiras<sup>58</sup> que chegaram logo depois dos missionários franciscanos em Pires do Rio. O comentário da freira poderia bem tipificar a realidade vivenciada pela família de Maria Lusia.

Em outro ponto do relato a mesma irmã assim descreve o início do funcionamento do Colégio em Pires do Rio, em 1946: “[...] Todas as manhãs o trem pegava os alunos da zona rural, ao longo da estrada de ferro, para levá-los à escola. Alguns com 14 anos, nunca tinham frequentado uma escola, mal sabiam segurar um lápis” (ALVES; OLIVEIRA; TAVARES, 2003, p. 30). É neste processo, permeado por inúmeras dificuldades, que se consolida a ação educacional dos franciscanos em terras goianas, em particular no sudeste do Estado (ALMEIDA, 2010, p. 126).

A segunda possibilidade é de que ela teria vindo morar em Goiânia, em casa de parentes, e estudado em alguma instituição Católica que se instalara na nova capital. De acordo com Menezes (2001), a situação da diocese goiana neste período estava assim caracterizada e estruturada:

Em 1948, a arquidiocese contava com sete diferentes congregações, a saber: dominicanos, na cidade de Goiás e na Prelazia da Ilha do Bananal; redentoristas, em Goiânia (Campinas) e na direção de Santuário do Divino Pai Eterno, em Trindade; salesianos, em Goiânia, em Silvânia, na direção do Colégio Anchieta, e na região do Alto Araguaia; estigmatinos, em Morrinhos; cordimarianos, em Goiânia e na Prelazia de São José do Tocantins; franciscanos, em Pirenópolis, Anápolis, Pires do Rio e Catalão; e eudistas, em Silvânia, na direção do seminário (MENEZES, 2001, p. 27- 28).

Se assim ocorreu, seria possível ter ela estudado em alguma das instituições citadas (redentoristas, Salesianos ou cordimarianos). Acredito, por outro lado, ser essa hipótese menos provável nesta fase da vida, afinal, seus pais, tão dedicados em criar a filha única, possivelmente teriam resistência em permitir que ela viesse a morar com parentes distantes em uma capital. Nesta fase da vida, a personagem Maria Lusia teria entre 13 e 20 anos de idade apenas.

De uma forma ou de outra, diante da impossibilidade de seguir com os estudos de nível secundário em Orizona Goiás, a jovem Maria Lusia precisaria alçar voos maiores e deixar a segurança de estar perto dos pais e a comodidade da casa de seus avós na cidade de Orizona para seguir rumo à efervescência urbana. E, como toda mudança proporciona desordem, mas também novas oportunidades, Maria Lusia parece ter aproveitado o trem da mudança e deu novos rumos à sua vida até então rural e campesina.

### 3.7 A JUVENTUDE DA PERSONAGEM MARIA LUSIA

<sup>58</sup> Almeida,(2010) explica que essa foi a “Equipe responsável pelo primeiro documentário biográfico da trajetória das Irmãs Franciscanas de Allegany no Brasil: ALVES Cleusa, OLIVEIRA, Guiomar & TAVARES, das Graças, (orgs.) Amor, Serviço, Doação – Irmãs Franciscanas de Allegany Brasil. Goiânia: Descubra, 2003.” (ALMEIDA, 2010, p. 126).

Se a personagem Maria Lusia não viera morar em Goiânia para cursar os estudos secundários, há uma maior certeza de que ela tenha vindo na fase do ensino "Normal". As sobrinhas não souberam dar detalhes do porquê de vários parentes de Maria Lusia, tanto por parte de pai quanto de mãe, terem se mudado anteriormente para a nova capital do estado. Mas as razões seriam, presumivelmente, as mesmas atribuídas ao fluxo migratório da época – período de mudanças e transformações da sociedade brasileira em que milhares de pessoas deixaram o campo e as pequenas cidades, como a de Orizona-Goiás, e se aventuraram na vida urbana.

Fato é quem chegando a Goiânia, a jovem Maria Lusia não precisou morar em internato para moças do interior, como era costume na época: ela tinha inúmeras opções de residir em casa de parentes, tanto maternos quanto paternos.

Ao analisarmos o período da juventude da nossa personagem, é importante destacar de antemão que em cada época da história da humanidade o “ser jovem” é um conceito construído social e simbolicamente ao longo do tempo que se apresenta de formas e representações sociais diversas. E mesmo dentro de uma única sociedade, não há unicidade de representação estabelecida socialmente para a categoria ‘juventude’. Desta feita, não é tarefa tão simples definir juventude(s) como categoria de análise de uma personagem, isto porque ela é constituída na cultura ao longo da história.

Os segmentos juvenis são diferenciados por critérios relacionados a territórios, gêneros, etnia, classe social etc., o que sinaliza para a diversidade dos modos de viver o ser jovem. Este fato aponta para o que é consensual entre estudiosos da temática, de um lado a compreensão da juventude enquanto uma construção social, cultural e histórica e, de outro, a configuração de uma categoria multidimensional por se tratar de uma realidade múltipla pela crescente diversidade de agrupamentos juvenis nas sociedades (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

Partindo dessa concepção, Guimarães (2012) explica que, na complexidade das relações e representações sociais a respeito desta etapa da existência do ser, é acertado dizer que “não existe juventude no singular”, mas devemos pensar em “juventudes no plural”. Isto se dá pela heterogeneidade de maneiras de “ser e de viver a condição juvenil”. Esta diversidade de possibilidades disponíveis ao sujeito incumbe a cada um em sua individualidade, experienciando “processos diferenciados na estrutura de organização da sociedade” em que vive. (GUIMARÃES, 2012, p. 134).

Machado (2006) ressalta que

A indústria cultural logo percebeu a excitação do público jovem com o novo estilo de música, com o cinema e o poder de sedução que ídolos como Elvis Presley e James Dean eram capazes de exercer. A indústria de modo geral, viu no jovem um

consumidor em potencial, um alvo a ser atingido. Nos anos 1950 e 1960 as indústrias estavam em expansão nos Estados Unidos e na Europa e em pleno desenvolvimento no Brasil, portanto ávidas por novos consumidores e, pensando nisso, foi criado um mercado especializado em produtos destinados aos jovens como: discos, motocicletas, chicletes, revistas, roupas, balas, refrigerantes, cosméticos. (MACHADO, 2006, p. 30).

Os autores ainda apresentam algumas outras formas de experiência da juventude neste período ímpar da sociedade capitalista ocidental. Muitos jovens oriundos da classe média tornaram-se vândalos e “rebeldes sem causa” contra tudo e qualquer ordem vigente. Outros foram fazer parte da juventude “da paz e amor”, desligados das questões conflituosas da sociedade do período, buscando viver em uma sociedade alternativa – ou mesmo serem daqueles que queriam mudar o mundo por meio de revoltas e revoluções de ideologia socialistas.

Para Guimarães (2012) e Machado (2006), todas essas possibilidades de juventudes e muitas outras estavam em contato e em fronteiras coexistindo na capital goiana. Podemos ainda destacar nesse contexto as moças que focalizaram suas energias em acompanhar as tendências da moda e da beleza para conseguirem um bom casamento e constituírem família. Ou as que se tornaram religiosas e desligadas das coisas terrenas.

Ao iniciar as indagações acerca da personagem Maria Lusía, e ao saber do fato de que ela havia morrido sem se casar e que não tivera filhos, conjecturei, de modo apressado, que se tratava de uma “beata” e que poderia tratar-se de uma mulher extremamente dedicada às práticas religiosas. Tal impressão ampliou-se quando tive contato com sua foto em um quadro que ficava na parede da Instituição ML. A sensação que tive, a partir de seu semblante e vestimenta estampados na foto, era de uma pessoa cândida, despretensiosa, detentora de um olhar tranquilo e calmo. Logo supus que se trataria realmente de uma religiosa, pois eram posturas e escolhas típicas de mulheres vocacionadas e devotas ligadas a alguma ordem religiosa Católica.

Comecei a imaginar como iniciar as investigações a partir da possibilidade de um perfil de uma mulher celibatária, religiosa, que havia largado os encantos, as preocupações e as distrações da vida “mundana” e se dedicado à vida religiosa e à “caridade”. Isso explicaria, em tese, seu interesse em dedicar sua vida em cuidar de crianças abandonadas, rejeitadas e “anormais”, como eram vistos os surdo(a)s e as demais pessoas com deficiência na época. Mas, conforme transcorriam os depoimentos de amigos/as e familiares, percebi o quão equivocado estava sobre essa enigmática personagem. Como afirma sua sobrinha Maria Thereza, “Ela não era carola e, que eu saiba, não acreditava em Deus”. Assim, sobre suas convicções religiosas podemos perceber,



Nesta mesma época ela me ajudou a decorar a música que eu tinha que cantar na minha primeira comunhão. Eu me espantei e disse:

\_ Mas você não é de rezar, tia! Como sabe essa música?

\_ Eu já rezei muito, Tetê... kkkkkk. Vamos lá:

Chegou o dia da querida festa, chegou a hora em que vamos comungar A inocência brilha em nossa testa, queremos sempre a Jesus amar! Senhor Jesus, nós crianças, vos amamos, com todo nosso pequeno coração A recompensa, que nós esperamos, seja a nossa eterna salvação! Ela não era carola e, que eu saiba, não acreditava em Deus, principalmente depois da perda trágica dos pais. Mas, ainda me lembro perfeitamente da voz dela cantando essa música, fruto da imposta infância católica. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Quão diferente e distante de todas as representações sociais de juventude era a moça Maria Lusía. Dos relatos dos entrevistados sobre sua personalidade desde sua juventude e por toda sua vida, percebemos que a jovem Maria Lusía vivia e transitava por tantas possibilidades identitárias de juventude na capital, mas buscou trilhar seu próprio caminho singular. Mesmo sem família de primeiro grau por perto e residindo em casa de familiares, optou por formar-se e qualificar-se profissionalmente.

Por decisão própria ou levada pelas situações da vida, trilhou seu caminho de celibatária e dedicou-se a cuidar de crianças surdas com excelência. Essa era sua forma de mudar o mundo, de levar amor e paz e de ser “transviada”. Poucas moças de sua época com suas possibilidades e *status* social optaram por este caminho tão singular.

Maria Lusía era uma pessoa muito simples, não gostava de maquiagem, não usava nenhuma colar, nem brincos. Era muito alegre, mas muito reservada e também nunca a vi de calça comprida só de blusa e saia ou de vestidos longos. Sempre, sempre de saias, nunca de calças ou bermudas. Era o jeito dela, ela era assim, muito reservada. (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

Titia era uma pessoa muito culta, gostava de, ler, estudar e de música, teatro e de participar de eventos e cursos. Apreciava pessoas que conseguiam conversar de assuntos interessantes, intelectual e também de uma boa conversa (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

Quando a tia Maria Lusía me via por ali [...], me chamava para ficar com ela, assistindo TV ou lá fora, vendo a vida passar. Vale registrar que a fachada do Clube Social Feminino era palco de muitos acontecimentos, principalmente infidelidades conjugais. Tia Maria Lusía elucidar tramas sociais estarrecedoras. A maior parte do tempo em casa ela passava assistindo programas de TV, dos mais variados tipos, sempre com muito senso crítico. Ela era absolutamente brilhante e tinha opinião sobre tudo, além de ter uma memória prodigiosa. Tinha também um senso de humor maravilhoso, adorava um “malfeito”, nunca vou me esquecer de suas risadas suaves, mas absolutamente contagiantes. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Sua amiga íntima e colega de trabalho de longas datas e em diversas instituições, Emiliania Maria Silva Lima de Paula nos dirá um pouco sobre a vida social de Maria Lusía. Antes, porém, e por oportuno, cabe uma breve apresentação dessa importante depoente.

**Figura 13** – Professora Emiliana Maria Silva Lima de Paula, Superintendente do Ensino Especial na década de 90



Fonte: A Redação.

A professora aposentada Emiliana Maria Silva Lima de Paula (72 anos), conhecida carinhosamente como Milu, teve sua carreira profissional e acadêmica sempre ligada às causas da inclusão da pessoa surda goiana. Iniciou sua vida profissional como professora de surdos/as no Instituto Pestalozzi de Goiânia, em 1971. Ela comenta como foi esta chegada ao Pestalozzi no início dos anos 70. “Apesar da proibição de se utilizar sinais dentro do Pestalozzi, eu logo me encantei com a língua de sinais; eu era jovem, eu tinha 19 anos, cabelo na cintura, uma menina. E aí tudo que o surdo fazia eu achava lindo, eles me achavam linda.” (Emiliana Maria Silva Lima de Paula, informação verbal, fev./mar. 2022).

Nesta instituição, Emiliana conheceu a professora Maria Lusía de Oliveira. Esta já trabalhava ali há pelo menos dez anos e, portanto, era como uma mentora para a jovem professora que estava iniciando sua carreira na docência de surdos/as. As duas logo ficaram próximas e desenvolveram vários projetos juntas. Um deles era a formação de professores/as na educação especial na Superintendência do Ensino Especial de Goiás (SEE), na década de 1980. Esta amizade gerada no espaço profissional perdurou por longos anos.

Em 1987, ano do falecimento da professora Maria Lusía, Emiliana foi convidada a ser a primeira diretora do Centro de Apoio ao Deficiente de Goiânia. Neste cargo, ela pôde ajudar na organização e estruturação da Associação dos Surdos de Goiânia (ASG) no início da década de 1990.<sup>59</sup> Com a alternância de poder Estadual em 1991, ela foi convidada para assumir a direção da Superintendência do Ensino Especial de Goiás (SEE), permanecendo por quase uma década neste cargo. Como superintendente, Emiliana se empenhou em estruturar a Escola ML nos moldes da educação especial do país. Incentivou o uso da Libras na educação

<sup>59</sup> A professora Emiliana fez campanha em busca de donativos e, com a ajuda da comunidade surda, conseguiu um terreno próximo ao terminal de ônibus Praça da Bíblia para a construção da sede da Associação. Logo em seguida, viabilizou recursos federais para a construção da sede própria da associação neste terreno.

de surdos/as e iniciou a inserção de surdos/as, intérpretes e demais profissionais na Escola ML. Priorizou pela formação do professor diante das novas mudanças metodológicas e filosóficas da educação de surdos/as na década de 1990. Ao deixar a superintendência, Emiliana se aposenta em 1998 com 45 anos de idade e 27 anos de profissão ligados à docência e à educação de surdos/as.

De volta ao seu depoimento, Emiliana Lima nos dá uma ideia de como era a vida social da Maria Lusia no período sob análise:

Maria Lusia era uma mulher bonita, muito elegante, e só comprava roupas nas melhores lojas da cidade. Não de grife, que não tinha essas coisas naquela época aqui em Goiânia, mas ela sempre estava bem vestida. Era uma pessoa alegre, gostava de sair, de ir aos bailes e da vida social da capital (Emiliana Lima, informação verbal, fev./mar. 2022).

Naquele tempo, todo mundo conhecia todo mundo. O Setor Sul, então, era quase uma família. Sabíamos da árvore genealógica e da história pessoal detalhada de cada pessoa. O colunismo social nos jornais nos fazia sentir íntimos de todos. Inclusive, havia certas publicações enigmáticas nas colunas sociais, que minha mãe e a tia Maria Lusia faziam questão de decifrar (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Sobre sua vida celibatária, os/as entrevistados/as comentam:

A tia Maria Lusia nunca quis se casar, nunca teve um namorado, segundo minha mãe me contou mais tarde. E nunca teve problemas em relação a isso, nunca teve revolta nem constrangimento ou dificuldade quanto a se aceitar celibatária. Mais tarde, já após a perda dos pais, talvez já doente (não tenho certeza), teve uma paixão platônica. Embora tenha sofrido pela impossibilidade, isso foi objeto de conversas importantes entre ela e minha mãe. Minha mãe classificou essa experiência romântica como importante para a completude dela como mulher, ainda que de certa forma frustrante. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Também nunca vi a professora Maria Lusia com namorado ou mesmo paquera nada, nada. Ela era muito séria sobre isso, não falava em casamento nem em namoro. Era o jeito dela, ela era assim, muito reservada, não era tímida, não era muito alegre, mas reservada (Edson Gomes, informação verbal, jun. 2022).

Como dispomos de poucos relatos e as comprovações documentais são escassas, faço uma rasa, mas necessária análise de seu ativismo feminino. Isto porque, a esta altura, já se sabe que ela era uma mulher que estava disposta a quebrar protocolos e viver sua liberdade. Era, sem dúvida, uma mulher à frente de seu tempo. É de se supor que as questões de gênero a inquietavam e, de certa forma, foram evidenciadas não por se filiar a um movimento ou grupo, mas por meio de suas escolhas e atitudes. Dito de outro modo, seu aparente “ativismo” feminino era expresso em suas opções e ações, e não na militância em si. Pode-se inferir que Maria Lusia optou por desenvolver sua forma singular e bastante particular de ser e estar no mundo como mulher entre as décadas de 1950 e 1970. Benjamin (2007) atenta para esta intrínseca relação do sujeito com a história de sua geração e de seu grupo.

O motivo pelo qual toda vida humana constitui uma história e pelo qual a História vem a ser, posteriormente, o livro de histórias da humanidade, com muitos atores e narradores, mas sem autores tangíveis, é que ambas resultam da ação. [...] Embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida. Em outras palavras, as histórias, resultado da ação e do discurso, revelam um agente, mas esse agente não é autor nem produtor. Alguém a iniciou e dela é o sujeito, na dupla acepção da palavra, mas ninguém é o seu autor. (BENJAMIN, 2007, p. 197).

A personagem Maria Lusia, indiscutivelmente, trilhou sua história de forma diferente dos ditames sociais de sua geração. Era, de certa forma, uma intelectual, e, a seu modo, feminista. Mesmo sendo dona de um estereótipo que atendia aos padrões de sua época e posição social, enxergou outras possibilidades e buscou algo diferente daquilo que não fosse constituir sua própria família e criar filhos. Mas como todos os sujeitos são constituídos de ambiguidades e contradições, Maria Lusia também o era em suas decisões e escolhas. De fato, tanto Liliane Borges quanto sua prima Maria Thereza referem-se a ela de modo afetoso e relatam que foram tratadas com muitos zelo, agrados e exagerado mimo.

Embora ela não tivesse o menor pendor para o casamento e a maternidade, não me resta dúvida alguma de que ela criou seis filhos com a maior dedicação e amor do mundo: Durval, Liliane, Rodrigo, Roberto, Adriano e eu, Maria Thereza. Acho que o preferido dela era o Rodrigo, o mais rebelde de todos os que ela protegia da severidade muito justificada do tio Dito, diante de suas peraltices da juventude! (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Deste testemunho, podemos perceber que não se tratava de uma pessoa individualista, antissocial e que não queria ter responsabilidades com família e filhos. Ao contrário, era uma pessoa dedicada à família e aos sobrinhos e os criara como se seus filhos fossem.

### 3.8 A FORMAÇÃO DE NORMALISTA DA PERSONAGEM MARIA LUSIA

Um dos professores aposentados que compõem o rol de entrevistados desta pesquisa é o professor de Libras, surdo, Edson Gomes. Edson foi amigo e colega de trabalho de Maria Lusia no Pestalozzi<sup>60</sup>, SEE/Seduc-Goiás e em outras instituições durante as décadas de 1960 a 1980.

A partir das reminiscências do professor Edson Gomes, conseguimos periodizar e historicizar a vida da personagem Maria Lusia neste período por meio de lembranças e datas que ficaram cravadas na memória do professor, envoltas em muitos afetos sobre a

<sup>60</sup> A Lei de nº 926, de 13 de novembro de 1953, cria o Instituto Pestalozzi de Goiânia subordinado diretamente à Secretaria de Estado da Educação e destinado a centralizar, executar e orientar os cuidados para as crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no estado de Goiás. Assim, seguramente as professoras vinculadas à Secretaria de educação trabalhavam no Pestalozzi desde a sua criação (GOIÁS, 1953).

experiência de ambos, no Instituto nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>61</sup>. O professor Edison Gomes não tem a menor dúvida do ano correto e da sequência dos fatos que ocorreram nesse período:

[...] em 1963, a professora Maria Lusia começou a trabalhar com a gente no Pestalozzi. Ela veio para trabalhar com as crianças surdas também, só que ela ensinava as crianças a falar, ler lábios e a escrever. Eu trabalhava de apoio para os surdos já maiores ou adultos que não sabiam nem ler nem falar. Muitos já chegaram lá já grandes, para esses, era permitido eu ensinar e a gente se comunicar com a língua de sinais. (Edson Gomes, informação verbal, jun. 2022).

A partir do informado no depoimento, de que a professora Maria Lusia iniciara sua carreira no Instituto Pestalozzi no ano de 1963, realizamos novamente a gradação retroativa e conseguimos estimar as possíveis datas dos fatos relatados nas entrevistas sobre sua vida de aluna secundarista, normalista, acadêmica e profissional.

Se partirmos da ideia de que para a professora Maria Lusia trabalhar no Pestalozzi como professora contratada do Estado de Goiás ela já deveria ter concluído o ensino normal, podemos pensar que nossa personagem tenha realizado seus estudos como normalista entre a segunda metade da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960. Outro fato que corrobora com esta linha de pensamento é a adequação legal de sua idade para cursar o ensino normal. Segundo Tanuri (2000), a Lei<sup>62</sup> Orgânica do Ensino Normal o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que passou a organizar o ensino normal e limitava o ingresso de alunas maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais.

Desse modo, tendo ela nascido em 1935, teria a chance de inscrever-se para o ensino Normal até o ano de 1960. Nunes (2000) afirma que no intervalo entre o Estado Novo e o regime militar de 1964 havia uma enorme pressão da população por oportunidade de estudo. A jovem Maria Lusia com certeza era uma dessas que ansiava por uma oportunidade de ascensão acadêmica. Depreende-se, portanto, que foi neste intervalo que ela cursa o ensino Normal.

---

<sup>61</sup> A criação do INES e sua importância para a educação de surdos foi amplamente analisada no segundo capítulo desta tese.

<sup>62</sup> 3 A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946) evidencia o intento de dar uniformidade à formação de professores nos vários estados, especificando as condições para ingresso, regulamentando a “outorga de mandatos”, ou seja, o reconhecimento oficial para cursos municipais e particulares, a transferência de alunos e até os trabalhos escolares e as práticas pedagógicas. Intenção contenedora revelasse no dispositivo que proíbe o ingresso de maiores de 25 anos aos dois tipos de escolas normais, com o que se impediria a qualificação do numeroso professorado leigo que certamente excedia a esse limite de idade. A formação de professores é encarada como objeto de uma “escola profissional” e não apenas de um curso, uma vez que se exigia que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido; quanto às escolas normais regionais, elas deveriam manter duas escolas isoladas. (TANURI, 2000, p. 76).

Tanuri (2000), estudiosa deste período, nos dá um panorama das possibilidades de ensino Normal a partir da lei orgânica citada. Em seu artigo primeiro, a lei define o Normal como um ramo de ensino do segundo grau, mas que tem a finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias e habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas, além de desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Tanuri (2000) comenta sobre as mudanças e consequências dessa lei:

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (TANURI, 2000, p. 75,76).

Nunes (2000), ao analisar a vida e a relação das normalistas com a história da educação, relata a tortura psicológica que era conseguir passar no exame de admissão dos institutos de educação do país. “Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social.” (p. 45).

O exame de admissão foi por algumas décadas a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos [...]. Não menos importante que o exame de admissão eram o curso preparatório ao exame e o grande livro que, contendo todo o conteúdo a ser averiguado nas provas, era freneticamente manipulado pelos ansiosos estudantes durante um ano, ou alguns meses. [...] Livros enormes e caros, cuja aquisição resultava em sacrifício para algumas famílias desejosas de matricular seus filhos no ginásio (GRAÇA, 1998 apud NUNES, 2000, p. 45).

A autora ainda acrescenta que o exame de admissão era um período que mobilizava toda a família em socorro às futuras normalistas. Os irmãos, que geralmente tinham o privilégio de estudar nos Lyceus, ajudavam suas irmãs com os pesados estudos para o exame de admissão. As famílias que tinham condições financeiras pagavam os cursos preparatórios particulares para suas filhas. Contudo, apesar de todo esse esforço,

O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo. (NUNES, 2000, p. 45).

Martins (2007) é outra pesquisadora que se dedicou a estudar a formação docente deste período. A autora analisou o acesso e a permanência no curso de formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre as décadas de 1940 e 1960. Esse período coincide com a época estimada dos estudos da personagem Maria Lusia para cursar o ensino normal, guardadas as devidas proporções das realidades distintas dos dois institutos, um na então capital do país Rio de Janeiro e a outra em uma cidade nova do sertão brasileiro, Goiânia Goiás.

Mas suas ponderações podem nos dar uma ideia da realidade de ingressar e permanecer em um desses institutos de educação nesta época, assim como do status e da ascensão social que o acesso a eles poderia proporcionar às jovens mulheres que ali conseguiam ingressar. A autora comprova que o êxito no ingresso a tais instituições era “a concretização de um sonho” para essas adolescentes.

O processo de admissão ao Instituto representava uma imensa barreira que deveria ser transposta. O êxito no ingresso era a concretização do sonho de adolescentes oriundas principalmente das classes médias e o acesso a uma instituição que simbolizava não só mas também a “excelência” e a “glória profissional”, forneceria uma profissão respeitada e digna (MARTINS, 2007, p. 9).

A jovem personagem, na condição de filha única e morando de favor em casa de parentes, provavelmente teve que enfrentar toda essa carga de estudo de forma solitária ou com pouca ajuda de seus familiares. E caso ultrapassada a grande demanda de estudo e alcançasse a admissão, a jornada apertada de leitura e estudos apenas estava começando.

Martins (2007) apresenta a rotina das avaliações nos semestres de estudo durante todo o curso de formação do professor primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A exigência da erudição e do academicismo era a marca de excelência do ensino nos Institutos. A autora Martins (2007) ainda ressalta que “as alunas reconheciam que alcançariam o almejado diploma do Instituto somente se estivessem dispostas a ‘trabalhar, estudar e ser disciplinada’” (p. 7):

Os programas dessas disciplinas deveriam ser aprovados previamente pelo diretor do Instituto de Educação e aplicados durante três anos. As alunas tinham que ser avaliadas mensalmente, além de prestar um exame parcial na segunda quinzena de junho e um exame final com provas escritas, orais e práticas ao findar o ano letivo. Havia um processo exaustivo de provas e exames que deixava as alunas angustiadas. Criou-se um ritual para enfrentar as provas no Instituto [...] (MARTINS, 2007, p. 6).

Se, por um lado, a jovem Maria Lusia conseguia ser excêntrica e detentora de sua singularidade em vivenciar sua juventude, desvencilhando-se do óbvio e do esperado para seu gênero, idade e classe social à época, por outro, de alguma maneira, ela teve que se render à

sua realidade material objetiva e trilhar o caminho educacional possível em suas condições concretas. Como o acesso ao ensino superior era um caminho difícil para sua condição de mulher e migrante, vivendo longe dos pais em busca de seus sonhos na capital, não havia outro caminho, senão seguir o ensino normal e a profissão de professora primária. Os outros segmentos do ensino secundário eram claramente direcionados à elite brasileira e foram nitidamente estruturados para os homens, como era o caso do acesso ao Lyceu de Goiânia, espaço exclusivamente masculino. E, mesmo que não o fosse, se os exames de admissão dos institutos de educação já eram penosos, o que dizer dos demais cursos elitistas e propedêuticos. Novaes (1992) confirma essa tendência da mulher aos cursos de Magistério:

A Lei Orgânica do Ensino Normal ratificou o direito adquirido pela normalista de ingressar nos cursos superiores de Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas, Letras Clássicas, Geografia e História. Apesar de a Lei nº 1.821, de 12-3-1953, dar ampla equivalência aos cursos de nível médio, para efeito de ingresso na universidade, já estava solidificada a tendência que levaria a mulher a escolher sempre cursos voltados para o Magistério, mesmo nas escolas de grau médio. (NOVAES, 1992, p. 31).

As considerações acima explicitadas deixam claras as razões de o magistério ser uma profissão predominantemente ocupada por mulheres durante todo o século XX e, ainda hoje, essa é a realidade nos curso de Pedagogia. Martins (2007) ainda acrescenta alguns argumentos do pensamento da época sobre o porquê de a profissão de magistério ser tão apropriada para as mulheres:

Esse ser que tinha a rara chance de formar a consciência e moldar o caráter de alguém deveria ser do sexo feminino porque somente a mulher tem condições de conduzir com eficiência a educação da infância. A figura da professora era frequentemente associada à figura da “mãe”, aquela que sempre está pronta para doar amor, uma missão própria da professora que trabalha com a infância. [...] A professora devia considerar o aluno um filho, cuidando de sua inteligência e caráter. A figura da professora precisava provocar um sentimento de doçura e meiguice para facilitar o aprendizado das crianças. (MARTINS, 2007, p. 13).

A jovem Maria Lusia, em suas condições reais e objetivas, não vislumbrou um caminho possível e mais rápido entre o ensino primário e a universidade que não passasse pelo ensino Normal, além de esta ser uma boa oportunidade de sustentar-se na capital e continuar a viver independentemente de marido e casamento. Dito de outro modo, o salário e o status de uma professora primária em sua época eram o caminho para realizar seus sonhos acadêmicos e profissionais. Martins (2007) apresenta algumas das vantagens dessa profissão que deveriam ser consideradas no período:

- a. a profissão de professora primária era uma das poucas opções para o universo feminino;
- b. ao sair do Instituto de Educação, a professora tinha emprego garantido na rede pública de ensino;



c. a remuneração da professora primária era bastante significativa, nesse momento, principalmente quando levamos em conta ser esta uma profissão eminentemente feminina e conseqüentemente não ser considerada profissão de “arrimo de família”. [...] A professora primária ganhava, em média, de três a quatro salários mínimos. Naquele momento, o salário mínimo tinha um significativo poder de compra, suprimindo as necessidades básicas como: alimentação, habitação, vestuário, etc. (MARTINS, 2007, p. 10).

Não se descarta a hipótese de que Maria Lusia tenha, ainda, estudado em alguma instituição religiosa na fase do seu ensino normal. Mas esse não é o que a maioria dos entrevistados supõe que tenha ocorrido. Sem poder afirmar com total certeza, as entrevistadas amigas da Maria Lusia acreditam que ela tenha de fato cursado o Normal no IEG. Se este foi o caso, podemos idealizar nossa personagem vivenciando a cena descrita por Brzezinski (1987), em que muitas jovens goianas estavam animadas e orgulhosas de fazerem parte das normalistas da cidade com a inauguração do IEG em 1956:

Ano de 1956. O burburinho no interior do ônibus “Papa Fila” que transportava as normalistas, para além do córrego Botafogo, onde futuramente instalou-se a “cidade universitária” (1959-1960), todas vestidas a caráter: azul e branco, sem dúvida, era a verdadeira expressão da escola normal pública melhor qualificada para formar professoras “primárias” – o Instituto de Educação de Goiás (IEG). Este simbolizava o locus do conhecimento mais avançado na área de formação de professores em nível secundário e superior, à época, conferindo identidade profissional às normalistas e às egressas da Escola Normal Superior. (p. 26).

Após a conclusão dessa fase de estudos, Maria Lusia, agora já adulta e formada, não parou e continuou a seguir sua vontade de aprimorar-se mais e mais tanto academicamente quanto profissionalmente.

### 3.9 MARIA LUSIA: UMA PIONEIRA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM GOIÁS

O Professor Edson Gomes lembra-se de que foi em 1963 que a Maria Lusia iniciou suas atividades como professora primária de surdos no Instituto Pestalozzi. Ele já estava trabalhando ali há algum tempo e “a professora Maria Lusia já chegou gozando de grande prestígio, devido ao que se comentava dela, de que ela tinha estudo avançado e que havia estudado no INES no Rio de Janeiro” após a conclusão de seu curso normal, fato que ele mesmo pôde constatar pessoalmente em longas conversas com Maria Lusia nos anos que trabalharam juntos e de próspera amizade.

Os dois, sempre que se encontravam, relembavam de fatos e histórias do INES e da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que ambos lá estudaram e viveram em épocas diferentes. O professor Edson, segundo ele próprio conta, foi para o Rio de Janeiro “quando criança e estudou em regime de internato no INES entre os anos de 1950 e 1957.” A professora Maria

Lusia morou naquela cidade por conta própria, já adulta, depois de concluir o curso normal. Havia ido em busca de aprimoramento e se especializou na arte de educar pessoas surdas na maior instituição de educação voltada para área da surdez da América latina.

Suas sobrinhas confirmam que não havia surdos/as entre os familiares próximos de sua tia que pudessem tê-la incentivado ou nela despertado o interesse para a educação de surdos/as, mas acredito – assim como ocorreu com minha trajetória pessoal com a comunidade surda mineira – que provavelmente ela tenha sido “arrebataada” para tal ofício de forma inusitada.

Sua sobrinha Liliane Borges confirma o fato de Maria Lusia ter estudado e morado no Rio de Janeiro e também nos dá uma ideia desta periodização. Contudo, em virtude de ser bem mais nova que sua tia, não soube indicar com exatidão qual curso teria realizado ali. Mas, em uma das várias viagens que sua tia patrocinava às sobrinhas, Liliane se recorda:

Certa vez eu fiquei hospedada em um pensionato com ela na cidade do Rio de Janeiro. E minha tia Maria Lusia parecia já conhecer tudo por lá e já era familiarizada com algumas pessoas do pensionato e da vizinhança. Aí ela me contou que ela já havia morado um tempo no atrás no Rio de Janeiro para estudar, quando eu ainda era bem criança (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

Assim, podemos estipular que Maria Lusia tenha feito o ensino normal entre a segunda metade da década de 1950 e os primeiros anos da década de 1960, provavelmente nas primeiras turmas do IEG. Ao se formar, entre 1960 e 1963, mudou-se para o Rio de Janeiro para complementar seus estudos de educação de surdos no INES. Ao retornar para Goiânia, iniciou sua brilhante carreira no Instituto Pestalozzi, em 1963, e logo já estava atuando em outras instituições de ensino especial da capital.

Em 1954 é criada a APAE Goiânia, e, na década de 1960, a professora Maria Lusia, além de trabalhar no Pestalozzi, passa a compor o rol de educadoras de alunos/as surdos/as naquela instituição. Com tamanha formação inicial para sua época e interligando as experiências e expertises acumuladas nessas duas maiores instituições de educação da pessoa com deficiência de seu tempo, a professora Maria Lusia logo se torna referência em Goiás na educação de surdos. Vale ressaltar, nesse aspecto, a sua contínua formação em diversas instituições do país e a sua sede por leitura e conhecimento sobre a temática da surdez: Maria Lusia tornou-se uma profissional de destaque pela sua dedicação, competência e seu vasto conhecimento em oralização e terapia da fala. A sobrinha Maria Thereza Oliveira recorda dessa época em que acompanhava a tia em algumas de suas jornadas de trabalho.

Ela trabalhava no Pestalozzi e eu pedia muito para acompanhá-la, mas ela dizia que era longe, que não era lugar adequado para me levar. Mais tarde ela passou a

lecionar na APAE, ali na Rua 105, pertinho. Íamos a pé, provavelmente nas minhas férias ou na parte da tarde, quando eu não estudava. Eu a “ajudava” a dar aulas para as crianças surdas. Provavelmente atrapalhava e muito, mas ela me fazia sentir como se eu fosse útil. Lembro-me das mãos dela, marcadas de roxo pelas folhas do mimeógrafo. Eu distribuía tarefinhas, guardava os materiais, brincava com as crianças. Tive muitas oportunidades incríveis na vida, mas não tive um décimo da realização proporcional que minha querida tia teve, empreendendo esforços diante de uma realidade tão inóspita. Ela foi guerreira e vencedora. Que legado ela deixou! Que orgulho eu tenho desta minha grande referência! Salve, salve, tia Maria Lusía! Muito obrigada por ter sido parte fundamental da inspiração da minha vida! (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

A professora Maria Lusía viveu a gênese da Educação Especial no Brasil e em Goiás. A partir do Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão do MEC, sendo ele o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de Educação Especial no país. Segundo Almeida (2003), é neste cenário de inovação na área da educação especial que é criada, em Goiânia, a Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação. Em 1976 esta seção passou a funcionar como Divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau.

Almeida (2003) relata que no início esse departamento teve atuação tímida e contava com apenas dois funcionários. Entretanto, o professor Edson Gomes elucida que, logo que a competência e a dedicação da professora Maria Lusía começam a ser conhecidas entre seus pares, ela é convidada para compor o rol de funcionários da SEE. Tardif (2002) explica este fenômeno em que o professor:

transforma-se pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, tornando-se um ‘eu profissional’, devido à noção de experiência que está no cerne do ‘eu profissional’ dos professores e de sua representação do saber ensinar (TARDIF, 2002, p. 108).

O professor Edson Gomes se recorda de, por várias vezes, a convite dela, ir ajudá-la na SEE na confecção e organização de material e apostilas para a formação de professores/as, cursos de capacitação de pessoal docente e palestras. Desses momentos de encontros na SEE, o professor Edson se recorda de ela sempre lhe falar sobre a ideia de uma Instituição própria de educação somente para surdos, como o INES, do Rio de Janeiro.

Em Goiânia, somente na década de 1960, foram criadas as duas maiores Universidades do estado. A Universidade Católica de Goiás (UCG) foi criada em 1959, atendendo às demandas de uma universidade privada, confessional e filantrópica. No ano de 1960, em resposta às reivindicações, lutas e anseios dos/as estudantes/as por uma Universidade pública, laica e gratuita, foi criada a Universidade Federal de Goiás (UFG). Segundo a Revista

Afirmativa UFG, volume 2, de novembro de 2008, a Universidade Federal de Goiás (UFG) foi fundada em 14 de dezembro de 1960 pela Lei nº 3834-C.

Ainda segundo UFG (2008), inicialmente esta Universidade passou a existir a partir da junção, após a lei, de cinco cursos superiores antes autônomos, existentes em Goiás, quais sejam: Artes e Música (oferecidos pelo Instituto de Artes, atual FAV, criado a partir da fusão do então Instituto de Belas Artes de Goiás e o Conservatório Goiano de Música); Direito; Engenharia; Farmácia e Odontologia; e Medicina.

Para a área de formação de professores/as e Educação, a Lei nº 3834-C de 1960, em seu art. 2º, parágrafo 3º, “exigia do Poder Executivo, no prazo de três anos, a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.” (BRASIL, 1960), pedido este logo atendido em 8 de novembro de 1962 a partir do Decreto nº 51.582, com a criação da referida faculdade. Com a reforma universitária de 1968, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi desmembrada, dando origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Essas licenciaturas tiveram por objetivo a formação de professores/as para atuarem no ensino básico escolar, principalmente para a função do magistério em ensino médio, em escolas públicas ou privadas do Centro-oeste (UFG, 2008 p. 5-7).

Agora a já professora Maria Lusia, estudiosa que era, imediatamente qualificou-se para conseguir ingressar na turma de pedagogia da UFG no início dos anos de 1970. Sua amiga Emiliana Maria Silva Lima de Paula se recorda de acompanhar sua correria e dedicação em trabalhar, estudar e, nas férias e feriados, dar atenção aos seus pais no interior do estado.

Foram anos de muito esforço, mas a educadora conseguiu subir mais um degrau em sua vida acadêmica e logo seria recompensada em sua carreira profissional. Nesse período, já não mais lecionava em sala de aula, mas havia sido promovida a Orientadora Educacional nas instituições onde trabalhava. A Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que prevê sobre o exercício da profissão de orientador educacional, explica em seu artigo 1º a que se destina essa profissão<sup>63</sup>:

A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (BRASIL, 1968).

---

<sup>63</sup> Já o Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, que regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, estabelece em seu Artigo 2º que “O exercício da profissão de Orientador Educacional é privativo: dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos” (BRASIL, 1973).

Eis os únicos fatos da vida da professora Maria Lusia que podemos de fato atestar documentalmente até a presente pesquisa: por meio das informações frente e verso de uma carteira de filiação da professora Maria Lusia a uma Associação de Orientadores Educacionais de Goiás, datada de 1985, disponibilizada por seus familiares, foi possível comprovar sua qualificação como Orientadora Educacional, além da comprovação de conclusão de seu curso superior. Pois, conforme explicita o Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973, só podem exercer tal profissão professores/as licenciados e certificados em pedagogia. Desta feita, temos certeza de que ela era formada em Pedagogia e exercera a profissão de Orientadora Educacional.

Maria Lusia, apesar de seu pioneirismo em sonhar com uma escola especial para surdos/as, era sujeito do seu tempo. E como tal, era oralista, uma reconhecida terapeuta da fala ou da linguagem, como as fonoaudiólogas costumavam denominar tal habilidade educacional<sup>64</sup>. Com certeza, ela tivera contato com surdos/as não somente em Goiás, mas nos diversos cursos e formações de que participava de forma assídua, conforme relatos. Mas como toda educadora de sua geração, sua filosofia pedagógica era centrada na psicologia e nas teorias difundidas por Helena Antipoff.<sup>65</sup>

Diante dessa realidade, apesar do expressivo contato com os/as surdos/as e até mesmo por possuir uma relação de amizade com pessoas surdas, como nos atesta o professor surdo Edson Gomes, a professora Maria Lusia não era habilidosa em “linguagem de sinais” por causa de suas convicções pedagógicas. Sua sobrinha Maria Thereza se recorda de sua tia lhe corrigir quando a acompanhava nas instituições de ensino e era tentada a comunicar-se por meio da “linguagem de sinais”. “Ela sempre insistia que eu não deveria fazer gestos. Na época, a conduta era ensinar as crianças surdas a fazer leitura labial e aprender a falar. Afinal, surdos não eram mudos por insuficiência vocal”, dizia ela (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022). Para Tardif (2002, p. 108),

A socialização na profissão docente e a vivência profissional participam da construção identitária do professor, entrando em jogo nesse processo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que o indivíduo se considere e viva como um professor. Essa modulação da identidade pessoal e profissional do professor dá-se a partir dos ‘custos existenciais’, ou seja, a formação profissional, a

<sup>64</sup> A prática da terapia da fala ou terapeuta da linguagem será mais bem analisada no quarto capítulo dessa pesquisa.

<sup>65</sup> As teorias da citada autora enxergavam a “linguagem de sinais”, como era chamada na época, como uma possibilidade de se chegar aos surdos. Mas que assim que estes fossem oralizados, essa prática deveria ser abandonada ou colocada em segundo plano. Mas a “linguagem de sinais” era muito apreciada pela comunidade surda brasileira e sobrevivera, apesar de toda reprovação. Assim, a partir da segunda metade do século XX, essa forma de comunicação passou a ser tolerada em alguns espaços para comunicação entre surdo/surdo, mas ainda era recriminada na comunicação entre surdo/ouvinte.

inserção na profissão, o choque com a realidade, a aprendizagem na prática, a descoberta de seus limites, a negociação com os outros etc. (TARDIF, 2002, p. 107).

Mesmo com tanto estudo e pesquisa na área de Educação de surdos, a metodologia adotada na época era ainda clínica, ao passo que a prática educativa era pautada no assistencialismo e no cuidado. Conceitos e práticas tão valiosos e caros para a Pestalozzi e a APAE e que também ficaram internalizados e cristalizados na educadora Maria Lusia:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 96).

Ela reconhecia o valor das línguas de sinais como ferramenta de comunicação para surdos ineducáveis e apenas treináveis, mas não a reconhecia como uma língua natural (Libras) da comunidade surda, como a conhecemos hoje em dia. Vale ressaltar, contudo, que sua visão quase unicista de educação de surdos por meio do oralismo não diminui em nada sua importância como educadora e como exemplo nas décadas de 1960, 70 e 80.

Seria, então, um anacronismo exigir da professora Maria Lusia posturas, colocações teóricas, conceituais e práticas de entendimentos que só vieram a ser discutidas na educação em nosso país décadas depois de seu morte, haja vista que o ser professor é um ser “profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.” (TARDIF, 2002, p. 15).

Mas, em sua época, ela conseguiu ser a profissional que marcou as futuras gerações de educadoras, como professora formadora na SEE e fomentadora de políticas públicas para a pessoa com deficiência. Pôde também formar algumas gerações de alunos/as surdos/as nas duas principais instituições de educação para pessoas com deficiência do estado de Goiás.

### 3.10 MARIA LUSIA: ADOECIMENTO E MORTE

Já nos anos de 1980, devido a sua bela carreira construída na segunda metade do século XX, a professora Maria Lusia era lembrada com respeito e carinho por toda a comunidade surda goiana. Ela teria ainda muito a contribuir como educadora e pesquisadora da surdez. Com seu espírito livre e ávida por conhecimento, provavelmente teria se envolvido nos desdobramentos filosóficos, acadêmicos e metodológicos sobre educação de surdos/as, que ganhara força no Brasil a partir da década de 1990. Mas, infelizmente, como sempre em

sua vida, tudo acontecia com muita luta e esforço. Agora, na sua fase adulta, que seria a época da colheita de tanto empenho e dedicação, as mazelas da vida não permitiram que ela continuasse a sorrir e a sonhar, como sempre fazia. Bourdieu (1986), ao teorizar sobre as histórias de vida, nos ajuda a compreender os dramas ontológicos do ser humano.

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas, seus ardis e até mesmo suas emboscadas. Ou como um encaminhamento, isto é, um caminho, uma corrida, uma passagem, uma viagem. (BOURDIEU, 1986, p. 183).

Em uma dessas “encruzilhadas e emboscadas” da vida, a professora Maria Lusia perde seus pais de uma única vez de forma trágica e cruel. Sua sobrinha nos relata que, durante toda a vida, os pais da professora continuaram morando na fazenda em Varjão, onde a personagem passara sua infância.

Moravam em uma fazenda e raramente vinham a Goiânia. [...] foram vítimas de um crime bárbaro. Um ex-funcionário da fazenda os matou com uma foice, com o intuito de roubar cinco porcos. Ele e um comparsa tinham sido recebido com carinho por eles, tia Tonica chegou a fazer almoço para ele. Este crime foi noticiado nos jornais de Goiânia na época. Tio Alceu morreu no local. Tia Tonica foi encontrada mais de 24 horas depois do ataque, ficou internada alguns dias no Hospital Neurológico antes de falecer. Tia Maria Lusia, compreensivelmente, ficou muito abalada com essa perda abissal e perdeu muito da sua alegria. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Um hábito marcante que apareceu em quase todas as entrevistas orais sobre a personagem Maria Lusia foi a sua dependência tabagista. Essa ênfase dada ao hábito de fumar cigarros aparece tão forte quanto o fato de ela ser introspectiva e celibatária. Assim, não poderia ser coerente com sua história não analisar tais memórias, mesmo se tratando de um tema tão complexo e sensível. As falas dos/as entrevistados/as a seguir conseguem sintetizar as demais falas de outros depoentes:

Tia Maria Lusia era uma fumante inveterada. Não me lembro se parou nos últimos anos de vida, já doente, mas a minha maior lembrança era de ela fumando entre as duas casas ou de frente ao Clube Social Feminino. Sempre pensativa, sempre atenta. Gostava de comprar seus cigarros avulsos, acredito que na esperança de fumar menos. Comprava-os na mercearia [...] Guri do senhor Hermes, na própria Rua 124, pouco abaixo da casa dos tios Dito e Dália. Eu a acompanhava sempre. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Ela fumava muito; me lembro de ela conversando comigo na ala da Associação dos Surdos no Pestalozzi do Setor Pedro Ludovico e ela sempre fumando. Também quando ela foi trabalhar na Superintendência e eu fui ajudar a construir o material para os cursos dos professores. Eu fazia os desenhos dos materiais e ela sempre estava trabalhando e fumando o tempo todo (Edson Gomes, informação verbal, jun. 2022).

Tal hábito também era percebido pelas crianças e era algo que incomodava seus familiares.

Certa vez, por ocasião do meu aniversário, ela me deu uma caixinha de canetinhas coloridas de presente. As canetinhas eram do tamanho e formato de cigarro, com o corpo branco e as tampas coloridas. Eu peguei a marrom e comecei a imitar a tia Maria Lusía fumando. Ela quase teve um infarto:

Pelo amor de Deus, Tetê, não faz isso não! Seus pais vão me matar!!! Kkkkk

De fato, eles iriam! Meu pai, João Batista, especificamente, adorava a tia Maria Lusía, mas ficava muito incomodado com o cheiro de cigarro, principalmente na hora do almoço, que era justamente um horário em que ela, já tendo almoçado na tia Dália, ia lá em casa com o cigarro aceso à procura de um café que estava sendo feito na hora. Com o tempo, ela passou a pegar o café antes e fumar mais longe. (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Ela não parou de fumar nem mesmo nos últimos meses de sua vida. Às vezes quando eu ia lá no apartamento dela visitá-la, quando ela já não estava mais trabalhando, ela me pedia para ajudá-la a fumar alguns cigarros para a carteira acabar logo e ela fumar menos. Eu não era muito de fumar, fumava só de vez em quando, mas não consegui dizer não para ela e acabava fumando (Emiliana Lima, informação verbal, fev./mar. 2022).

Não é o objetivo nesta análise fazer qualquer juízo de valor sobre o hábito tabagista da personagem Maria Lusía, tampouco estabelecer uma associação direta deste hábito com o surgimento do câncer que viria a acometê-la e de sua conseqüente morte. Sua sobrinha Maria Thereza de Oliveira consegue desfazer a relação direta entre tabagismo e adoecimento de sua tia. A depoente ainda justifica que o que deve ter ocorrido teve mais relação com “um componente genético”. Ela conta que ela própria teve a mesma doença aos 39 anos de idade, que sua prima, Liliane Borges, teve aos 59, e Cristina (filha de Holival) também tivera na faixa dos 60. Ela conclui que em todos esses casos a doença teve tratamento bem-sucedido. Mas a sua tia não teve a sorte de ter os mesmos acessos a esses tratamentos, pois em sua época ainda não havia estudos e medicamentos suficientemente eficientes sobre o câncer de mama.

Machado (2006), ao contextualizar as ofertas da indústria cultural introduzidas no Brasil neste período, afirma que o tabaco está incluso no bojo das quinquilharias ofertadas aos jovens. Cruz (2013), por sua vez, ao tratar do movimento estudantil em Goiânia, no IEG, descreve que “as jovens estudantes mulheres, nesse período, fumavam nas ruas abertamente sem se sentir constrangidas e censuradas” (p. 75). Desta feita, o hábito de tabagismo era comum naquela época e estava em alta, mesmo entre as mulheres.

Outra possibilidade seria um hábito adquirido ainda na juventude rural no seu meio familiar, onde era muito comum o uso de “cigarro de palha”, “mascar fumo”, plantar tabaco e



produzir “fumo de rolo”, tradição ainda comum nas zonas rurais de Goiás. Se tal costume a acompanhou em sua vinda para a capital, certo é que na cidade ele ganhou nova roupagem na sua forma urbana, qual seja, o cigarro industrial e as cigarretes femininas.

A questão sobre o “cigarro” relatado pela maioria das testemunhas foi algo, portanto, que me inquietou. Cabe, assim, pensar: Por que o “cigarro” aparece tão marcado nas reminiscências das testemunhas? Não que esse hábito, tão comum e pertencente ao contexto da época, não tivesse que estar presente nas narrativas. E também hoje já é consenso que seu uso traz malefícios para a saúde.

Uma ponderação possível é que essa rotina tabagista da personagem marcava muito mais uma posição social de pertencimento ao mundo público, escolhas, modo de vida, liberdade de expressão, por ocupar postos de liderança, do que uma relação direta com um vício.

Isso porque a relação tabagista na época da juventude e na fase adulta da personagem estava veiculada ao “masculino”, ao poder, às ações e aos costumes naturalizados para esse gênero. Adquirir esse hábito era a estratégia adotada por muitas mulheres que se dispuseram a ocupar esses espaços. Ou optaram por traçar uma trajetória de vida independente dos homens, que, insubordinadas à ideia de constituir família, almejavam mais que a domesticidade do lar e a reprodução. Okin (2008) explora bem a ideia trazendo-a para o contexto do trabalho:

A divisão do trabalho entre os sexos tem sido fundamental para essa dicotomia desde seus princípios teóricos. Os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução. As mulheres têm sido como “naturalmente” inadequadas à esfera pública, dependentes dos homens e subordinadas à família. (OKIN, 2008, p. 307).

Para isso, adotavam mecanismos de defesa e meios de transitar nesses espaços naturalizados ao gênero masculino. Assim, em busca de aceitação e de minimizar os impactos do estranhamento de suas escolhas, acabavam por introjetar hábitos e comportamentos na época típicos da esfera masculina. Por isso, muitas mulheres em espaços naturalizados ao gênero masculinos adotam, ainda hoje, roupas mais sóbrias, vestem mais calças compridas, optam por sapatos fechados e cabelos amarrados, além de preferirem maquiagem e visual mais discretos. Passam também a adquirir hábitos e a frequentar espaços propensos ao tabagismo, alcoolismo, jogos e esportes, visto serem esses os assuntos que tipicamente circulavam – e ainda circulam em alguma medida – na esfera masculina.

De forma geral, adotam uma postura até mesmo mais masculinizada ao buscar transmitir a imagem e status de autoridade. Para se impor e manter-se em espaços tradicionalmente masculinos, como cargos de liderança, renunciam à sua individualidade ao

se adequar às normas habituais do grupo. Veem-se obrigadas a confrontar seu modo de ser com as exigências de sucesso no “mundo dos homens”, marcado por agressividade, competitividade, objetividade e eficiência.

Outra questão que temos que analisar: se essa doença tivesse afetado um personagem do gênero masculino, será que as lembranças e as relações vício/doença seriam tratadas na mesma dimensão que foram apresentadas nas narrativas sobre uma personagem mulher? Se o câncer fosse em outra parte do corpo, e não nos seios, órgão do corpo feminino tão ligado à feminilidade e à maternidade, será que a associação seria a mesma? Se o grupo de entrevistados desta pesquisa fosse composto em sua maioria por homens, e não por mulheres, será que a relação com o tabagismo teria a mesma relevância nas narrativas?

Borges e Barbosa (2008), pesquisadoras da área da saúde e da relação de gênero e tabagismo, buscam perceber as questões subjetivas da relação tabagismo e gênero a partir de uma análise crítica. As estudiosas ancoram-se “em uma crítica ao chamado modelo biomédico, baseado em uma concepção mecanicista de corpo, reduzido à sua dimensão biológica” e individual. Para elas, outras dimensões devem ser consideradas para além da percepção “orgânica, individual, racional e objetiva”: as dimensões socioculturais, políticas e subjetivas que perpassam os processos de dependência pura.

As diversas testemunhas sobre essa fase da vida da professora Maria Lusia afirmam que ela era uma fumante inveterada desde sua juventude. Mas que, com a grande tristeza que tomou conta do seu coração por anos devido à perda abrupta e trágica de seus pais, esse hábito aumentou e ela perdeu grande parte da alegria e da vontade de viver e de se cuidar.

Para as autoras, o tema “tabagismo feminino” é complexo e abarca, por um lado, a “fragilidade e solidão femininas”, e, por outro, a necessidade da mulher em demonstrar garra e coragem frente às inúmeras adversidades da vida. Assim, algumas se lançam na dependência do tabagismo e nele “encontram forças para enfrentar e superar as muitas dificuldades do viver, frente a uma sociedade que continua a exigir que as mulheres sejam verdadeiras “Atlas” – o Deus da mitologia grega que carrega o mundo nas costas” (p. 2.834).

As autoras realizaram uma pesquisa de campo por meio de entrevistas orais com mulheres que viveram sua juventude na segunda metade do século XX. Dentre os motivos apresentados nas entrevistas e validados sobre o significado do hábito tabagista feminino, elas puderam destacar duas categorias marcantes para as senhoras entrevistadas: primeiro o cigarro como “companheiro” e segundo o cigarro como “fonte de prazer.”

O cigarro “companheiro” é associado ao enfrentamento de situações relacionadas às contradições entre mundo público e familiar, aos (raros) momentos de encontro

consigo própria, ao alívio dos sentimentos “negativos” e, por fim, como compensação da solidão [...] (BORGES: BARBOSA, 2008, p. 2.839).

Outra análise deste estudo é que o cigarro se torna “[...] um importante apoio no enfrentamento dos embates da vida, cobrando, porém, um alto preço pelo amparo e prazer proporcionados” (BORGES BARBOSA, 2008, p. 2.834). Tal análise não descarta a preocupação com os malefícios que a dependência tabagista pode trazer à saúde. Mas, ao mesmo tempo, deixa de culpabilizar a usuária ao valorizar as dimensões socioculturais do tabagismo feminino. É este o viés e a análise que busco imprimir ao descrever esse traço tão marcante nas falas das testemunhas sobre o a sua aparente dependência tabagista.

Emiliana Maria Silva Lima de Paula, sua amiga, e uma das pessoas mais próximas nos seus últimos anos de vida, comenta que cerca de cinco ou seis anos antes de seu falecimento, Maria Lusia descobriu um câncer de mama. E que, por vários motivos pessoais, ela acabou demorando na avaliação e diagnóstico da doença. Desse modo, quando a doença começou a ser tratada, já estava em estágio bastante avançado. Sua sobrinha Liliane Borges se lembra com tristeza e, ao mesmo tempo, com carinho, desta fase em que ela pode cuidar um pouco de sua tia.

Ela teve câncer de mama e na época eu ia com ela fazer os tratamentos de a pé mesmo. Na época, a gente não tinha carro nem nada. Ela ia fazer os tratamentos em um hospital lá em baixo na Av. Tocantins. Os tratamentos eram sofridos e marcava o corpo todo dela de vermelho. E como sempre apesar do sofrimento do tratamento, ela ia e voltava numa boa e estava sempre sorrindo (Liliane Oliveira Borges, informação verbal, abr./maio 2022).

A professora Írides de Lima Teixeira<sup>66</sup>, contemporânea de Maria Lusia e sua colega de trabalho tanto no Instituto Pestalozzi quanto na APAE Goiânia, recorda-se desta fase e relata que ela

[...] passou a usar mais blusas fechadas e de manga compridas e andava sempre com uma grande sombrinha. Mesmo doente e magrinha, gostava de caminhar com a sombrinha aberta nos percurso de ida e volta ao trabalho. Ela não desistiu de trabalhar e não abandonou suas funções e nem os surdos. (Írides de Lima Teixeira, informação verbal, abr. 2022).

Emiliana Maria Silva Lima de Paula e todos à volta de Maria Lusia ficaram esperançosos, pois, após um doloroso tratamento, ela ficara bem por uns anos. Essa experiência traumática de uma doença tão agressiva pode ter feito com que Maria Lusia repensasse sua vida e acelerasse alguns sonhos que talvez fossem para a época em que já estivesse aposentada.

Em algum momento, a tia Maria Lusia, apesar de adorar morar ali conosco, resolveu que deveria ter seu canto. Sendo assim, comprou, com suas parcas economias, um

---

<sup>66</sup> A professora Írides de Lima Teixeira será apresentada no capítulo quatro desta tese.

apartamento na Rua 99, entre o Fórum e a Praça Cívica, no edifício Montreal. Eu me lembro de ir lá enquanto ainda estava em construção, de achar o edifício redondo muito inóspito, com seus pequenos cômodos em forma de fatias. Mas, tenho poucas lembranças do tempo em que ela morou lá (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Era um apartamento pequeno, aqui no centro de Goiânia, mas era muito aconchegante. Ao adquirir o apartamento, a Lusía teve ajudada de um amigo arquiteto e ele decorou e deixou tudo do jeito dela. Apesar de poucos anos que ela viveu lá, ela teve muitos momentos felizes em sua casa própria. Ela tinha de experimentar a sensação de morar em uma casa que era só dela (Emiliana Lima, informação verbal, fev./mar. 2022).

Emiliana Lima continua contando que por volta de 1985/86, o câncer dela voltou e “que não teve jeito de realizar mais tratamento. Ele retornou de forma agressiva e fulminante.” Mais ou menos um ano antes do seu falecimento, ela encerra sua carreira profissional. Nesta fase, diferentemente da primeira vez em que a doença surgira, Maria Lusía pede licença de todas suas ocupações profissionais por motivo de doença e não retornaria mais ao trabalho.

Acredito que essa tristeza (a morte trágica dos pais) tenha contribuído para o câncer de mama que a levou precocemente, aos 51 anos. Talvez houvesse um componente genético. Eu tive a mesma doença aos 39 anos, a Liliane aos 59 e a Cristina (filha do Holival), na faixa dos 60. A medicina evoluiu muito e felizmente nós três estamos bem (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

Tenho poucas lembranças do tempo em que ela morou lá no apartamento dela. Acho que foi um período muito breve, porque logo ela adoeceu e voltou a morar perto de nós outra vez. A minha mãe, Dalva, estava ao lado dela quando ela morreu, no quarto que anteriormente pertencia à Liliane, na casa da tia Dália. Ela se foi cercada pelas primas que tanto a amaram durante toda a vida. Minha mãe contava em detalhes como foi a partida (Maria Thereza de Oliveira, informação verbal, abr./maio 2022).

As professoras entrevistadas que a conheceram ou que iniciaram o trabalho pouco antes de ela falecer afirmaram que naquela época quase não havia material disponível para a formação de professores/as em quase nenhuma área da educação, que dirá em educação de surdo.

Neste período inicial da educação especial no Brasil e em Goiás, o conhecimento geralmente era passado de mão em mão, de uma professora para outra, por meio da amizade e da confiança. E neste quesito a professora Maria Lusía foi exemplar em deixar um patrimônio imaterial que ajudou a formar a nova geração de terapeutas da fala que a sucedeu na educação de surdos goianos. Seus conhecimentos, metodologias e práticas foram, de muitas formas, algumas das bases práticas e empíricas das futuras fonoaudiólogas goianas, que deles se utilizaram, segundo relato.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Informação oral da professora Izabel Cristina Santos Nery, a ser apresentada no capítulo quatro.

Infelizmente, em Goiás, não foram encontrados materiais produzidos por ela ou por suas contemporâneas de profissão oralistas. Todo uma etapa da educação de surdos/as e de produção de material didático e pedagógico produzido, assim como o conhecimento e o legado metodológico acumulados foram silenciados em um curto período de tempo. Isso pode ser explicado pelo fato de que logo se iniciariam outras filosofias educacionais e metodológicas de educação de surdos/as, que tiveram apoio das políticas públicas e de uma profícua legislação. As mazelas do período oralista deixaram marcas e traumas profundos nos membros da comunidade surda que vivenciaram esse período educacional. Toda essa conjuntura contribuiu para que esse sentimento de libertação se consolidasse contra as práticas oralistas e o seu esquecimento.

Tudo que foi produzido e utilizado com tanto afincamento e labor nessas décadas anteriores, quando havia uma ausência de formação de professores/as na área do ensino especial, acabou-se por perder-se no tempo. Logo se tornaram obsoletos e sem utilidade. As tendências pedagógicas seguintes, alinhadas à perspectiva da inclusão a partir da década de 1990, de alguma forma foram tão taxativas com a língua de sinais que a metodologia de ensinar os/as surdo/as a falar por meio do oralismo passou a ser banida das práticas educativas.

Em poucas décadas, foram eliminadas pelas lutas e conquistas das comunidades surdas e pelas demandas educacionais inclusivas. Logo, todo esse patrimônio perdera o valor e, conseqüentemente, não fazia mais sentido preservar seus registros materiais históricos. Muitos até os escondiam ou aboliram de seus portfólios, currículos e prática em sala de aula. Pois, a partir dos anos 2000, o sentimento sobre as práticas de oralizar surdos era negativo e visto como opressor.

Em 26 de fevereiro de 1987, aos 51 anos de idade, Maria Lusia veio a óbito, em casa na companhia de suas primas/"sobrinhas" e de amigas, entre elas, Emiliania Maria Silva Lima de Paula, deixando um legado de dedicação e entusiasmo na educação da pessoa com surdez. Neste mesmo ano, em agosto de 1987, o sonho de uma escola especial para surdo começa a se concretizar em Goiânia. As suas idealizadoras eram professoras que, até pouco tempo antes, ombrearam e compartilharam com Maria Lusia esse sonho.

Essas corajosas professoras eram, assim como nossa ilustre personagem, oralistas habilidosas terapeutas da fala. A comunidade surda goiana ainda valorizava o ensino da fala e da leitura labial e utilizava a Língua de Sinais em espaços do cotidiano. Sendo assim, nada mais apropriado que ela fosse homenageada e tivesse sua importância como educadora reconhecida, por meio do batismo, com o seu nome, da nova instituição que surgia: Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira.

#### **4 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MARIA LUSIA: ENTRE O ORALISMO, A COMUNICAÇÃO TOTAL E O BILINGUISMO**

Este capítulo destina-se a apresentar a trajetória da Escola Estadual Especial Maria Lusía e sua importância para a educação de surdos/as em Goiás. A análise aborda as correntes filosóficas que permearam o ensino ofertado pela instituição até a sua extinção. Para tanto, produzo uma narrativa histórica sobre essa instituição desde sua idealização no final da década de 1980, seus 27 anos de atuação até a sua extinção em 2015, e, nesta tessitura, busquei dar visibilidade aos sujeitos que se propuseram a testemunhar sobre essa história. O capítulo traz um pequeno relato e fotos sobre cada uma dessas testemunhas, as muitas ‘Marias’ que deram vida e forma à escola pesquisada. As muitas imagens sobre o cotidiano desta instituição igualmente buscam ilustrar um pouco da cultura escolar e do trabalho ali desenvolvido em quase três décadas de funcionamento.

De início, apresento cada um/a dos/as depoentes, sendo que dois deles não constarão desta apresentação por já terem sido devidamente apresentados em capítulos anteriores<sup>68</sup>. Em seguida, proponho-me a contextualizar a educação especial em Goiás nas décadas da idealização e concepção da escola, quais sejam, as décadas de 1970 e 1980.

Em seguida, por questões didáticas e metodológicas, optei em dividir a narrativa história da instituição ML em quatro períodos, que abarcam desde o início da gestão da instituição ML até o encerramento de suas atividades.

O primeiro período compreende os anos de 1987 a 1990, que corresponde ao período da criação e oficialização da escola ML. Nesta fase a escola ML esteve abrigada no prédio da Superintendência do Ensino Especial, no setor Universitário, em Goiânia. O segundo período – de 1990 a 1995 – abarca a época da mudança da escola para o prédio definitivo no Setor Aeroporto e de sua estruturação como instituição de ensino médico/terapêutico. O terceiro período se estende de 1996 a 2005, anos em que a escola ML sofre mudanças radicais em sua filosofia pedagógica e metodológica de educação de surdos/as. Já o quarto e último período compreende os 10 anos finais de funcionamento da instituição, de 2006 a 2015. Essa fase é marcada por intensa tensão e duro embate vivenciados entre a comunidade escolar ML e a gestão pública estadual que, constantemente, passa a ameaçar e propor o fechamento e a extinção da escola ML. O *corpus* das entrevistas orais sobre a Instituição ML totalizou 16

---

<sup>68</sup> O Professor Edson Gomes foi apresentado no capítulo segundo e a ex-Superintendente de Ensino Especial Emiliana Maria da Silva Lima de Paula no terceiro.

depoentes. A maioria dessas testemunhas são da época da criação da Escola Maria Lusia ou participaram da instituição em seus primeiros anos de existência. Quase a totalidade de depoentes é formada de professoras aposentadas que iniciaram sua formação e carreira nas décadas de 1970/80. Elas trabalhavam concomitantemente na Escola ML e em outras instituições de educação especial com surdos e, nesta interação de prática pedagógica e de conhecimento acumulado, deram vida e forma à instituição ML. Magalhães (2004, p. 101) teoriza sobre a pesquisa de instituições educacionais:

A historiografia da educação, em particular a história das instituições educativas, compreende uma dialética entre: teorização/conceitualização; informação (teorias e relatos)/ação (realidade/práticas); discurso/narrativa. A narrativa historiográfica, para compreender a realidade, não pode resumir-se a um relato de investigação, nem a uma modelização. O relato é interno ao processo de investigação; a modelização é interna a uma comunidade de investigadores, pelo que em nenhuma dessas situações o texto final constitui uma representação e uma representação do objeto epistêmico dirigidas a um leitor.

Nessa perspectiva, os relatos dessas professoras sobre esse período é que irá possibilitar a tessitura histórica da gênese da Escola Maria Lusia. Suas memórias e fontes históricas disponíveis são os filamentos principais dessa trama. Somam-se a isso as informações e os dados pertinentes extraídos da pesquisa bibliográfica de campo e legislativa do período. O mesmo autor, ao tratar da epistemologia das instituições, comenta a importância dessa correlação de fontes na construção narrativa das instituições:

A narrativa correspondendo à estruturação e à apresentação da ideia/síntese é uma sistematização dos elementos quadro/contexto, ação/personagens articulados por um enredo, cuja temporalização é simultaneamente desenvolvimento do fio condutor. (MAGALHÃES, 2004, p. 134).

Mas temos a humildade de reconhecer as limitações e a temporalidade dessa narrativa produzida. Para Magalhães (2004, p. 117), apesar de rigoroso, metódico e metódico esforço do pesquisador e “ainda que esse conhecimento seja elaborado numa complementaridade entre as ações e os instrumentos de observação e avaliação” o resultado ainda assim serão “exercícios de especulação e exegese sobre relatos escritos” (p. 117). É com esses dispositivos possíveis e essa clareza metodológica que nos aventuramos em remontar a historicidade da idealização, criação, inauguração e estruturação da Escola Maria Lusia no período que compreende os anos de 1988 a 2015. Esse modelo visa

[...] inscrever as instituições em quadros teóricos e praxeológicos mais amplos, mediante a modelização. Instrumento metodológico de síntese, articulando as facetas conceitual e orgânica-funcional, o modelo permite uma validação do constructo investigativo, na sua representatividade, a um aprofundamento da investigação com vistas a construção de identidade institucional. Pode constituir também um eixo estruturante da narrativa historiográfica. Procurando sistematizar, pode afirmar-se que a construção da identidade histórica das instituições educativas

é um desafio de complexificação e de integração multidimensional e multifatorial, documentado e avaliado por meio de variáveis e categorias de análise interdisciplinares – abordagens sociológicas, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica (MAGALHÃES, 2004, p. 118).

Outra preocupação foi a de, ao nos debruçarmos nesse exercício, não reduzir esse conhecimento “à internalidade da instituição, sua descrição, representação e avaliação curricular e processual” (ibidem), pois não poderíamos e, não é intenção desta pesquisa, nos prender a dados, mas valorizar as falas produzidas pelas professoras a partir de suas memórias sobre a Escola Estadual Especial Maria Lusia.

#### 4.1 AS “MARIAS” DA ESCOLA MARIA LUSIA

Apesar do contexto conturbado<sup>69</sup> em que se circunscreveram a pesquisa de campo e as entrevistas orais, conseguimos entrevistar de forma presencial, ou semipresencial e online, 16 pessoas que vivenciaram desde a gênese da Escola Maria Lusia até o seu fechamento e contribuíram, com suas reminiscências, sobre esse período. Entre os 16 depoentes está um ex-professor/instrutor surdo<sup>70</sup>, dois ex-superintendentes do ensino especial<sup>71</sup> (Seduc-Goiás) daquele período, quatro ex-diretoras da escola, uma ex-secretária, uma intérprete de Libras e 12 ex-professoras primárias de área e terapeutas da fala/linguagem. "Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva", nos lembra Halbwachs (1990, p. 51) e o conjunto delas nos possibilitou a narrativa deste Capítulo.

Todos/as esses/as colaboradores/as estiveram envolvidos em diferentes momentos da escola e detiveram funções e cargos diversificados na idealização, criação, oficialização, estruturação e fechamento da Instituição Maria Lusia. Muitos/as deles/as produziram articulações e movimentos em defesa da preservação desta unidade escolar. É possível visualizar as teorias de Halbwachs (1990) nas memórias e nos relatos dos diversos papéis por eles exercidos, pois todos foram de natureza social e, como tal, devem ser analisados em conjunto.

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de tempo suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, é que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é o ponto de vista sobre a memória coletiva, que se ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que esse lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros

<sup>69</sup> Período da pandemia de Covid-19 que teve a sua fase mais grave entre os anos de 2020 e 2021, alterando drasticamente a rotina da população mundial e brasileira.

<sup>70</sup> O professor Edson Gomes, apresentado no capítulo dois desta pesquisa.

<sup>71</sup> Entre eles, a professora Emiliania Lima, apresentada no capítulo três.



meios. Não é de admirar que, do instrumento comum, nem todos aproveitam do mesmo modo. Todavia quando tentamos explicar essa diversidade, voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, natureza social. (p. 51).

Cabe ao pesquisador reorganizar e linearizar essas lembranças para assim, tecê-las e historicizá-las na modalidade narrativa. Essa tarefa não é para ser exercitada individualmente; ao contrário, para “fazer reaparecer” a instituição ML em toda sua complexidade e enfoques, são necessárias várias vozes.

Halbwachs (1990, p. 51) traduz o sentimento das muitas das depoentes, vivenciado ao se juntaram para falar da instituição ML, muitas delas afoitas para rememorar e confiaram “no acaso”, aguardando por quase três décadas a esperança de “[...] que muitos sistemas de ondas, nos meios sociais onde nos deslocamos materialmente ou em pensamento, se cruzem de novo e façam vibrar da mesma maneira que outrora o aparelho registrador, que é nossa consciência individual”, sentiu, experienciou e guardou.

Com o intuito de dar lugar de rememoração aos/às 14 depoentes (além dos dois já apresentados em capítulos anteriores, frisa-se), os/as apresentamos com um resumido currículo e uma imagem<sup>72</sup>. Outro objetivo da apresentação individualizada desses/as personagens é produzir um quadro imagético mental de pequena, mas significativa amostragem, das pessoas que dedicaram seu tempo e conhecimento àquela realidade e instituição. Essa proposta visa conceber a aproximação visual com as falas dos depoentes que deram vida e forma às atividades e práticas na instituição ML.

1 – Professora Carmem Neves: terapeuta da fala/linguagem

**Figura 14** – Professora Carmem Neves em 2020



Fonte: acervo particular de Carmem Neves.

<sup>72</sup> Todos/as os/as entrevistados/as assinaram o TCLE autorizando a exposição de nomes e imagens e estão cientes de suas implicações.

A professora Carmem Neves, hoje aposentada, com 71 anos de idade, fez magistério no IEG. No mesmo Instituto, cursou o quarto ano complementar e optou pelo ensino especial, o que lhe possibilitou trabalhar com pessoas com deficiência e posteriormente com surdos. Foi professora da APAE Goiânia até o primeiro semestre de 1987. Nesta instituição, conheceu a professora Maria Lusia de Oliveira com quem, após anos trabalhando juntas, desenvolveu uma amizade.

Carmem Neves iniciou suas atividades na Escola ML já no ano de sua idealização, em maio de 1987, sendo, portanto, uma de suas fundadoras. Ela compunha uma turma de profissionais que trabalhavam na APAE de Goiânia (Setor Sul), transferidas para compor a nova escola especial ML. Assim, Carmem Neves começa a trabalhar na Instituição ML como terapeuta da fala/linguagem do método oral puro. Ela se aposentou no ano de 1997, na gestão da diretora Maria Augusta Fleuri de Bastos.

## 2 – Professora Edna Ferreira Chaves Bastos: Secretária/Diretora da Escola ML

**Figura 15** –Professora Edna Ferreira Chaves Bastos na Escola ML, na década de 2000



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Edna Ferreira Chaves Bastos, hoje aposentada e com 70 anos de idade, foi aluna do IEG e nesta instituição se especializou em ensino especial, o que lhe possibilitou trabalhar com alunos/as surdos/as.

Em março de 1988, começou a trabalhar na Escola Maria Lusia. Desse modo, não é uma de suas fundadoras, mas chegou sete meses depois de a escola ML ter se mudado para o setor Universitário, em agosto de 1987. . Por motivos pessoais, é readaptada e, a partir de 1992, passa a trabalhar na secretaria da escola. Em agosto de 2009, é eleita diretora da Escola ML, cargo em que permanece até 2011. Posteriormente, assume o cargo de secretária (até 2013). Após, retorna para a secretaria e se aposenta no ano de 2015, na gestão da diretora Carla Miranda.

### 3 – Gessilma Dias: intérprete de Libras

**Figura 16** –Gessilma Dias na Escola ML em 2002



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A intérprete de Libras Gessilma Dias, hoje com 46 anos de idade, iniciou suas atividades profissionais na escola ML, em 2000. Logo assume o coral de Libras e a função de intérprete. Permanece na escola ML até o ano de 2004. Posteriormente, assume o cargo de chefe de gabinete do então Superintendente do Ensino Especial professor Sebastião Donizete de Carvalho de 2007 a 2011. Após, trabalha como intérprete em várias instituições educacionais do Estado e dá continuidade ao projeto do coral de Libras em nível estadual. Atualmente está lotada no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas (CAS) Goiás.

### 4 – Professora Írides de Lima Teixeira: terapeuta da fala/linguagem

**Figura 17** – Professora Írides de Lima Teixeira na escola ML na década de 1990



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Írides de Lima Teixeira, hoje aposentada e com 78 anos de idade, foi professora do Instituto Pestalozzi de Goiânia, na década de 1970, e da APAE Goiânia, na década de 1980. Nestas instituições, conheceu a professora Maria Lusia de Oliveira, com quem, após anos trabalhando juntas, desenvolveu uma amizade.

Em agosto de 1987, começou a trabalhar na escola ML, sendo uma das fundadoras da instituição. Pertenceu à turma de profissionais que trabalhavam na APAE de Goiânia e foram transferidas para compor a equipe da nova escola especial ML. Ali, trabalha como terapeuta da fala/linguagem do método oral puro e se aposenta no ano de 2006, na gestão da diretora Maria Ozória Soares Fróes.

5 – Professora Isabel Cristina Santos Nery: terapeuta da fala/linguagem; fonoaudióloga

**Figura 18** – Professora Isabel Cristina Santos Nery em 2020



Fonte: acervo particular de Isabel Cristina Santos Nery

A professora Isabel Cristina Santos Nery, hoje aposentada e com 63 anos de idade, foi aluna do IEG e nesta instituição se especializou em ensino especial, o que lhe possibilitou trabalhar com alunos/as surdos/as. Trabalhou no IEG com estimulação precoce e terapia da fala com crianças e bebês surdos/as de 1987 a 1989.

Em agosto de 1989, começa a trabalhar na escola ML como terapeuta da fala/linguagem. Em 1993 passa a compor a equipe multidisciplinar da escola ML. Aposenta-se em 2014 no ML, na gestão da diretora Carla Miranda.

6 – Professora Livia Mascarenhas: professora de área / Coral

**Figura 19** – Professora Livia Mascarenhas na escola ML, em 1995



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Lívia Mascarenhas, aposentada, hoje com 71 anos de idade, começa a trabalhar na escola ML em janeiro de 1990 como professora de língua portuguesa. Em 1994, passa a trabalhar com os/as alunos/as a língua de sinais e estrutura um coral em Libras. Ela se dedicou à estruturação e divulgação deste projeto em nível estadual, vinculado à escola ML, até o ano de 1998. Neste ano, ela se desliga da escola ML e segue trabalhando com o projeto de coral de surdos/as em diversas instituições de ensino até se aposentar (em data não informada).

7 – Professora Maria Aparecida de Melo: diretora / psicóloga

**Figura 20** – Professora Maria Aparecida de Melo na escola ML em 1999



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Maria Aparecida de Melo, hoje aposentada e com 72 anos de idade, pertenceu à turma de profissionais que trabalhavam na APAE de Goiânia na década de 1980 e foram transferidas para compor o grupo de profissionais da nova escola especial ML. Começa a trabalhar no ML em 1987 com estimulação precoce de crianças. É eleita diretora (1990 a 1995), tendo sido a segunda a ocupar este cargo na instituição. Forma-se em Psicologia e a

partir de 1996 trabalha na ala multidisciplinar da escola ML, com estimulação precoce. Aposenta-se no ano de 2005 na escola ML, na gestão da diretora Maria Augusta.

8 – Professora Maria Augusta Fleuri de Bastos: professora de área e diretora

**Figura 21** – Professora Maria Augusta Fleuri de Bastos na escola ML em 1999



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Maria Augusta Fleuri de Bastos, hoje aposentada (idade não informada), foi professora na APAE Goiânia na década de 1970 e 1980. Pertenceu à turma de profissionais que trabalhavam na APAE de Goiânia e foram transferidas para compor o grupo de profissionais da nova escola especial ML. Começa a trabalhar no ML em 1987 como terapeuta da fala/linguagem. É eleita diretora em 1996 e reeleita em 2000, ficando no cargo até 2005. Ao deixar a gestão, assume a coordenação pedagógica até aposentar-se, no ano de 2006, na escola ML, na gestão da diretora Maria Ozória Soares Fróes.

9 – Professora Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos: terapeuta da fala/linguagem

**Figura 22** – Professora Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos na escola ML, na década de 1990



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos, hoje aposentada, idade não informada, inicia sua vida profissional no Centro de Apoio ao Deficiente em 1987, na gestão da diretora Emiliana Lima. Em agosto de 1989, passa a trabalhar na secretaria da escola como datilógrafa. Em 1992, ao concluir sua graduação em Geografia, começa a trabalhar na escola ML como terapeuta da fala/linguagem, função na qual permanece até o final da década de 1990. Após, assume a sala de aula e passa a lecionar como professora alfabetizadora da primeira fase do ensino fundamental até se se aposentar no ano de 2012 na escola ML, na gestão da diretora Maria Badia Arraes.

10 – Professora Maria Inês Rocha Lima Bubiniak: professora de área

**Figura 23** – Professora Maria Inês Rocha Lima Bubiniak na escola ML, na década de 1990



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora aposentada Maria Inês Rocha Lima Bubiniak (idade não informada), formou-se como pedagoga e fez vários cursos e especializações nas áreas da inclusão e de complementação pedagógica. Inicia como professora das disciplinas de português e inglês na escola Maria Lusía em 2006. Nesta função, trabalha até o ano de fechamento e extinção da escola ML, em 2015, ano em que se aposenta na gestão da diretora Carla Miranda.

11 – Professora Maria Ozório Soares Fróes – professora de área / diretora / secretária

**Figura 24** – Professora Maria Ozório Soares Fróes na escola ML, na década de 2000



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Maria Ozório Soares Fróes, aposentada (idade não informada), iniciou sua carreira na educação em 1994. Em 2002, passa a integrar a equipe multidisciplinar que nesta época ocupava um espaço da escola ML na ala terapêutica. Em 2005, integra-se ao grupo de professoras da escola ML. É eleita como diretora em 2006, cargo em que permanece até 2009. No ano seguinte, assume a coordenação pedagógica e em 2014 o cargo de secretária da escola. Aposenta-se em 2015 na escola ML, na gestão da diretora Carla Miranda.

12 – Professora Rosa Maria Mathias Costa: professora área /secretária

**Figura 25** – Professora Rosa Maria Mathias (à esquerda) na escola ML, na década de 2000



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.



A professora Rosa Maria Mathias Costa, aposentada (idade não informada). Iniciou na escola ML 1994. Inicialmente assume a função de terapeuta da fala/linguagem por apenas seis meses, posteriormente passa a lecionar para alunos/as do ensino fundamental. Em 1996 assume a secretaria da escola cargo que ocupa até 2009. Aposenta-se no mesmo ano durante a gestão da diretora Carla Miranda.

13 – Professora Rosane Barros Rocha: Professora de área / Intérprete / Coral

**Figura 26** – Professora Rosane Barros Rocha na escola ML, na década de 2000



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

A professora Rosane Barros Rocha, aposentada, (idade não informada), inicia suas atividades na escola ML em 1995. Inicialmente, assume a função de professora e de intérprete. Posteriormente, com a saída da professora Lívia Magalhães, em 1998, assume o coral de Libras da escola até 2000. Permanece na escola ML até o ano de 2005. Após, passa a trabalhar em outras instituições da educação em Goiânia e posteriormente se muda para a cidade de Iporá. Aposenta-se em 2022.

14 – Professor Sebastião Donizete de Carvalho: Superintendente do Ensino Especial (2006 – 2011) **Figura 27** – Professor Sebastião Donizete de Carvalho em 2020



Fonte: acervo particular de Sebastião Donizete de Carvalho.

O professor Sebastião Donizete de Carvalho é doutor em Educação pela PUC-Goiás (2012) e cursou diversas graduações, entre elas, Letras e Direito. Atuou como conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Goiás de 2002 a 2018. Foi Superintendente do Ensino Especial na gestão 2006-2011, período em que se cogitava o fechamento da escola ML. Atualmente é professor efetivo do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES) e Diretor do Campus da UNIFIMES em Trindade-GO.

#### 4.2 A BUSCA POR UM CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS GOIÁS (1970 – 1990)

Esta seção se dedica a compreender o processo de implantação da educação escolar da pessoa surda em Goiás entre as décadas de 1970 e 1990 e a analisar os fundamentos teórico-ideológicos e político-econômicos que alicerçam a educação especial no estado. Desse modo, pretende-se mapear a política de educação especial empregada pela Secretaria Estadual de Educação/Departamento de Educação Especial de Goiás no período.

Mazzotta (2005, p. 11) define a Educação especial como uma modalidade de ensino histórica cujos termos mudam em conformidade com o tempo:

A modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de "excepcionais", são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de "alunos com necessidades educacionais especiais".

Os educandos com necessidades educacionais especiais naquela época denominados de "excepcionais" eram avaliados, classificados e rotulados em dois grupos principais: os educáveis e os treináveis. Essa prática biologicista da "deficiência" a partir da Campanha Nacional de Educação de Surdo promovida pelo INES irá influenciar as práticas pedagógicas produzidas nas instituições filantrópicas em Goiás. É o que se apresenta no tópico a seguir.

#### **4.2.1 O início da educação especial em Goiás: Instituto Pestalozzi de Goiânia**

Conforme informação contida no blog oficial do Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG), mais especificamente na página sobre a história da Instituição, o Instituto foi fundado no dia 25 de janeiro de 1955, durante o pleito do então Governador Pedro Ludovico Teixeira. A instituição recebeu o nome de Instituto Pestalozzi de Goiânia em homenagem ao educador suíço Joham Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827). (PESTALOZZI, s.d.)

Segundo depoimento do professor Edson Gomes e as informações do blog (PESTALOZZI, s.d.), o Instituto Pestalozzi de Goiânia mudara de endereços por diversas vezes ao longo de sua existência. No ano de sua inauguração, em 1955, o Instituto Pestalozzi de Goiânia teria começado a funcionar em uma salinha no Horto Florestal de Goiânia, próximo ao Lago das Rosas (Setor Oeste), tendo ali permanecido por apenas 5 meses, de fevereiro a junho de 1955. Os endereços seguintes também são fornecidos na página oficial do blog do Instituto:

Logo se transferiu para a Rua 20 no Centro de Goiânia e mais tarde, já com um maior número de alunos, mudou-se para outro estabelecimento, no setor Vila Nova. Posteriormente este prédio foi demolido para a construção da praça Municipal Boa Ventura e, por este motivo, foi construído outro prédio na 5ª avenida, também no setor Vila Nova, que funcionou de 1963 a 1969. (PESTALOZZI, s/d).

O blog ainda informa que a professora Gilka Ferreira Sales foi diretora nos primeiros anos do Instituto, tendo acompanhado a instituição em suas três primeiras mudanças de endereço. Ao longo dos primeiros 15 anos de funcionamento, o regime adotado era o de semi-internato e, com o passar do tempo, o Instituto Pestalozzi foi se equipando com gabinete psicotécnico, serviço social e assistências médica, dentária e alimentar, o que fomentou a ida de mais alunos/as e a necessidade de uma nova sede:

O número de alunos matriculados cresceu e foi necessária a construção imediata de uma nova sede. O novo local escolhido foi o Setor Pedro Ludovico, que teve o prédio inaugurado no dia 27 de abril de 1970, e ainda hoje o Instituto Pestalozzi de Goiânia está situado na Rua 1041, no Setor Pedro Ludovico, numa área total de 8.000,00 m<sup>2</sup>, sendo de área construída 2.191 m<sup>2</sup>. (PESTALOZZI, s.d.).

Desta forma, quando o professor Edson Gomes, ao retornar da sua formação no Rio de Janeiro, chega a Goiás, no final da década de 1950, ele encontra um incipiente sistema de educação especial já iniciado em Goiânia. O Pestalozzi já estava funcionando desde 1955, mesmo que de forma embrionária, vindo a ganhar força na Campanha Nacional de Educação de Surdo, promovida em 1957, como já mencionado.

Esse formato de escola voltada para a educação especial que priorizava, entre outras modalidades, a educação de surdos/as não era uma inovação de Goiás: o modelo, como já debatido no capítulo dois, era proveniente de institutos como o INES e o IBC, no Rio de Janeiro, que iniciaram seus trabalhos ainda no século XIX. A partir desses modelos, surgiram, no século XX, instituições especiais que buscavam deles se aproximar a partir das Campanhas Nacionais descentralizadoras na área da educação especial nas décadas de 1950 e 60, reforça-se, mesmo que somente nas capitais e principais cidades do país ou em isoladas iniciativas particulares. Mazzotta (2003, p. 31) mapeia a abrangência dessas instituições até a primeira metade do século passado:

Na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantido pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências.

Nas poucas políticas afirmativas para a educação especial realizadas até a década de 1980, a educação de surdo quase sempre era uma das primeiras a serem contempladas. Significa dizer que educar surdos foi uma das primeiras ações da educação especial brasileira<sup>73</sup>. Exemplo disso, vale lembrar, foi a criação do INES em 1857, passando a ser reconhecido como centro de referência nacional na área da educação da pessoa surda. Entre as campanhas promovidas pelo governo federal na década de 1950, a educação de surdos foi a primeira ser lançada, em 3 de dezembro de 1957 pelo Decreto nº 42.728, que Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB).

#### **4.2.2 O início da Superintendência do Ensino Especial em Goiás**

De acordo com Almeida (2003), a educação especial em Goiás inicia-se oficialmente, ainda que de forma tímida, em 1955 com a inauguração do Instituto Pestalozzi. Entre a

---

<sup>73</sup> Segundo o site do Mec, a educação especial na realidade se inicia no Brasil com a educação de cegos. No dia 17 de setembro de 1854, seria inaugurada, na Rua do Lazareto, nº 3, do bairro da Gamboa, Rio de Janeiro, a instituição pioneira na educação especial da América Latina: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MEC, s.d.)

clientela a ser atendida, as crianças surdas estavam nas prioridades da Instituição. Após a criação do IPG, foram realizadas poucas ações isoladas, de caráter particular e filantrópico, como a APAE Goiânia, fundada em 1969. Também nesta instituição havia atenção dedicada à educação de surdos/as, contudo, permeada por hiatos estruturantes até a década de 1980.

Almeida (2003), ao analisar esse período da história da educação especial em Goiás, afirma que no ano de 1973 foi criada em Goiânia a Seção de Ensino Especial vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação. Essa criação acontece no governo de Leonino Di Ramos Caiado. Já em 1976, no governo de Irapuan Costa Júnior, esta Seção é extinta e a nova gestão cria a Divisão de Ensino Especial. Esse novo órgão irá perdurar até o ano de 1982.

A década de 1980 é, portanto, em sua extensão, marcada por inúmeras mudanças no país, transformações que reverberaram de forma significativa na educação, no ensino especial e na educação de surdos/as, como já explanado em tópicos anteriores. Após anos de eleição indireta para governadores, é eleito em 1982 o primeiro governador pelo sufrágio universal. Ainda no último ano do governo de Ary Valadão, é criada em Goiás a Unidade de Ensino Especial (UEE) da Secretaria Estadual de Educação (SEE/GO). Com esta nova organização da educação especial, a realidade da educação especial em Goiás começa a mudar no já governo de Íris Rezende (ALMEIDA 2003).

Dentre as ações da nova UEE, destaca-se a ampliação do atendimento ao aluno com deficiência auditiva. Ademais, a partir de 1982, as ações da Unidade pautavam-se pelo “princípio da integração”, sendo esta a direção da educação especial brasileira no período, defendida pelo MEC. A partir deste princípio, Goiás amplia a expansão das Escolas Especiais Estaduais e fortalece os convênios com as instituições filantrópicas (ALMEIDA, 2003).

Isto porque o atendimento para crianças surdas, até o início da década de 1980, era centralizado na capital e acontecia em poucas instituições particulares e conveniadas, como o Instituto Pestalozzi (IPG) e a APAE Goiânia. Almeida, (2003) constatou que com as ações e iniciativas da UEE da SEE/GO, a partir de 1982 o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta em todo o estado. Intensificou-se também a formação continuada de professores/as e técnicos no conhecimento da surdez e da fala. Outra iniciativa foi a sistematização do atendimento precoce na pré-escola para alunos/as surdos/as por meio da estimulação precoce da fala.

Novamente as mudanças na esfera política alteram o rumo da educação especial em Goiás. No ano de 1987, inicia-se o governo de Henrique Santilho (1987 –1991). Para a educação, as inovações ocorreram logo no início do novo governo, com a reorganização da

estrutura pedagógica e administrativa da Secretaria de Educação do Estado. Seguindo a tendência organizacional do MEC, a nova administração da pasta resolve extinguir a Unidade de Ensino Especial e cria a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE). Por meio da Lei nº 10.160, de 9 de abril, de 1987 (art. 13, inciso XIII, alínea “a”-“d”), a parte pedagógica da nova gestão da Secretaria de Educação de Goiás passa a ser organizada da seguinte forma: Superintendente do Ensino de 1º Grau; Superintendente do Ensino de 2º Grau; Superintendente do Ensino de 3º Grau; Superintendente de Ensino Especial e Superintendente do Ensino Não-Formal (GOIÁS, 1987).

Almeida, (2003) destaca as possibilidades dessa nova estruturação para a educação especial em Goiás.

O momento da criação da SUPEE foi considerado histórico para os dirigentes do ensino especial de Goiás, pois, pela primeira vez, a Educação Especial ocuparia um lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado, ficando ligada diretamente à Secretaria de Educação, sem intermediários. Entendiam seus dirigentes que os programas especiais passariam então a ser desenvolvidos de forma mais ágil e menos burocrática. A SUPEE, com mais autonomia financeira e administrativa, investiu na expansão de seus serviços como a abertura de novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais e salas de recursos e de apoio, tanto na capital como no interior. Foram realizados diversos cursos de capacitação de docentes pelas Delegacias Regionais de Ensino e firmados convênios com as mais diversas instituições particulares (ALMEIDA, 2003, p. 21).

Pode-se afirmar que, em razão do lugar de destaque na estrutura organizacional do Estado que a educação especial ocupou e pela sua subordinação direta com a pasta da Educação<sup>74</sup>, era o momento propício para se apresentar uma proposta de criação de uma escola especial específica para a educação de surdos/as. A inédita autonomia pedagógica, administrativa e financeira da SUPEE pavimentaria o caminho para a criação e concretização dessa antiga demanda da comunidade surda goiana.

#### **4.2.3 A formação inicial e continuada das professoras da educação especial em Goiás**

A maioria das professoras que ajudaram a fundar a instituição ML e que ao longo de seu funcionamento deram vida e forma a esta escola teve duas bases de formação em

<sup>74</sup> “A Unidade de Ensino Especial/UEE da SEE/GO, criada em 1982, foi composta por uma equipe de vinte técnicos especializados. Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. Além disso, a UEE prosseguiu com a capacitação de pessoal docente e técnico, bem como fortaleceu os convênios com as instituições particulares. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então.” (ALMEIDA, 2003, p. 20).

educação especial comum. A primeira base se dera na formação inicial dessas profissionais, pois boa parte delas estudou no IEG, onde tiveram contato com a temática da educação especial. Também, ao cursarem o que ficou conhecido como ‘quarto ano’ do Magistério, realizaram estágios supervisionados em instituições de educação especial da capital, inclusive no próprio IEG. Para Brzezinski (1987), o IEG logo se tornaria a “Escola Padrão”, onde as aspirantes a professoras que não podiam pagar o curso em escolas particulares ou confessionais teriam a oportunidade ideal para adquirir essa formação.

Nesse período, uma das escolas públicas tradicionais do estado, denominada Instituto de Educação de Goiás, que tinha como característica a formação de professoras “primárias”, recebia jovens alunas de classe média e setores populares, oriundas de Goiânia e de outros municípios de Goiás, que tinham o intuito de se formarem para ingressar no mundo do trabalho por meio do magistério. Por ser uma escola direcionada para jovens mulheres [...] (CRUZ, 2013, p. 20).

Segundo Brzezinski (1987), o IEG foi criado em 1953 pela Lei nº 953 e logo se tornou espaço privilegiado na formação de professoras na capital goiana:

O Instituto de Educação de Goiás (IEG) [...] simbolizava o *locus* do conhecimento mais avançado na área de formação de professores em nível secundário e superior, à época, conferindo identidade profissional às normalistas e às egressas da Escola Normal Superior. Privilegiadamente, o IEG contava com assessoria pedagógica de INEP, feita pelo próprio diretor deste instituto Anísio Teixeira e sua competente colega Eny Caldeira. O IEG passou a formar professoras tanto para atuar no território goiano como para a futura capital que se localizaria no Distrito Federal. Brasília, a “pós-moderna” capital do Brasil. Nítidos sinais de (re) nascimento da Escola Normal Oficial, com futuro promissor, em Goiás (p. 26).

A segunda base são suas experiências profissionais adquiridas na prática quando foram trabalhar nas duas maiores instituições filantrópicas de educação especial de Goiás: o Instituto Pestalozzi de Goiânia e a APAE Goiânia. Vale lembrar que a personagem Maria Lusia iniciou sua carreira docente nessas duas instituições.

Sobre a primeira base, o IEG, Brzezinski (1987) afirma que houve um grande investimento na formação de seu corpo docente. Um efeito em curto prazo desses investimentos em formação e do contato com a academia no sudeste do país foi a ampliação de cursos ofertados pelo Instituto a partir da década de 1980, entre eles, na área de educação especial.

O primeiro aspecto foi o aperfeiçoamento do corpo docente, mediante concessão de bolsas de estudos pelo INEP. Os professores, principalmente das disciplinas pedagógicas, puderam aperfeiçoar-se em cursos promovidos pelo INEP tanto no Rio de Janeiro como em Belo Horizonte. (p. 147).

Ainda para exemplificar e explorar a primeira base de inserção na educação especial, o IEG, faço uso do testemunho da professora Isabel Cristina Santos Nery para contextualizar

como ocorria a formação inicial das professoras e para explorar outra possibilidade de iniciação das normalistas na educação especial nas décadas de 1970 e 1980, além das instituições filantrópicas.

A professora Isabel Nery começou a trabalhar na Escola Especial Maria Lusia em 1989, na fase inicial da escola, conforme consta de sua apresentação inicial. Ao chegar à escola ML, dedicou-se ao trabalho com as crianças pequenas na estimulação precoce na parte clínica do Maria Lusia. A professora Nery possuía formação e experiência nessa área, pois estudou magistério no IEG no final dos anos de 1970 e se especializou em educação especial também no IEG. Após sua especialização, já na década de 1980, foi incorporada à equipe do IEG na Escola de Aplicação (Educação Infantil) para trabalhar com estimulação precoce da comunicação e fala de bebês e crianças surdas e também na assistência, no preparo e na orientação das famílias para lidarem com bebês e crianças surdos/as.

Segundo a professora, a partir da década de 1980, o IEG, além da formação básica para as professoras primárias, passou a oferecer formação continuada na temática da educação especial, atendimento especializado e educação de surdos/as. A professora Nery nos conta como se deu seu primeiro contato com o ensino especial.

Eu estudava magistério no IEG no noturno, e a direção do IEG em convênio com a Seduc/ UEE emprestou salas e espaço para a UEE ministrar cursos de formação em educação especial para professores da rede estadual. Aconteceu que eu estava estudando no IEG fazendo o quarto ano e, ao passar na porta da sala de aula que estava sendo ministrado um desses cursos, eu vi dois professores ministrando uma formação sobre um tema diferente que me chamou a atenção. Logo, me encantei com a forma deles explanarem sobre o tema e fiquei ali assistindo uma parte da aula do lado de fora. Era um professor do Rio de Janeiro, sei disso pelo sotaque carioca, e a outra professora era do Rio Grande do Sul. Eu me apaixonei pelo tema e pela forma empolgante daquela gaúcha falar do ensino especial. Infelizmente não me lembro do nome do professor carioca, mas a gaúcha ela era a Tereza Venichi. (Isabel Cristina Santos Nery, informação verbal, abr./ maio 2022).

Almeida,(2003) confirma essa informação ao sinalizar que na década de 1980 é firmado convênio entre o IEG e a UEE da SEE/GO para produzirem, em conjunto, cursos de formação de professores/as, inclusive no atendimento a alunos/as e familiares na área do ensino especial e surdez.

Sobre a estruturação dos cursos ofertados pelo IEG, a professora/depoente continua:

[...] o IEG ainda ofertava as formações posteriores que a gente chamava de quarto ano. Era uma extensão do curso de magistério de três anos. Seria hoje como uma Pós-Graduação, só que bem mais rápido não era de dois anos não. O quarto ano de estudo era optativo e as alunas poderiam escolher por uma área da educação que queriam se especializar. Eu inicialmente escolhi cursar no meu quarto ano a educação infantil. Mas, no meio dessa formação me apaixonei pela educação especial. (Isabel Cristina Santos Nery, informação verbal, abr./ maio 2022).



A professora optou, assim, por fazer estágio no Jardim de infância do IEG, a fim de concluir o seu quarto ano de estudo. Ela ainda explica que havia estágios nos três anos de curso, mas cada curso de extensão exigia também estágio próprio.

Eu era jovem na época e sempre gostei de estudar, nessa fase do quarto ano eu ficava lá de dia no estágio e já emendava com as aulas a noite. Em uma dessas minhas andanças pelo colégio no estágio eu conheci a professora Luzimary, ela era uma mocinha igual a mim, ela era casada de pouco tempo e tinha assumido a recém-criada sala da estimulação precoce de bebês e crianças surdas do IEG. Ela comentou que infelizmente por motivos pessoais, não havia se adaptado em trabalhar com crianças “especiais” e queria abandonar a sala e ir trabalhar com crianças da educação básica mesmo. Mas contou que estava difícil de arrumar alguém, e que a diretora não havia encontrado ninguém para substituí-la. (Isabel Cristina Santos Nery, informação verbal, abr./ maio 2022).

A professora logo abraçou a oportunidade de iniciar sua carreira na educação especial. Mais uma vez, contou com o apoio da direção do IEG. Desta vez, foi conversar com a diretora Shirley<sup>75</sup>, que naquela época era diretora do Jardim de Infância do IEG. Segundo a professora Nery, o Jardim de Infância ficava entre as Quinta e Nova Avenidas, na Vila Nova, em Goiânia. Ela se dispôs a substituir a professora Luzimary da sala de estimulação.

A diretora Shirley como não estava encontrando ninguém para assumir essa sala, resolveu apostar em mim. Mas, ela falou que para assumir essa sala era necessário ter uma formação em educação especial, como eu ainda não tinha terminado meu quarto ano não poderia assumir. Ai que eu informei a ela que havia feito um curso de educação especial como ouvinte, eu não tinha o diploma, mas tinha frequência e tudo mais. A diretora Shirley foi à superintendência atrás da documentação do curso e conseguiu provar que eu tinha a formação para atuar com crianças surdas. Acharam essa documentação na UEE e aí eu pude assumir a sala de estimulação e foi assim que eu comecei a trabalhar com surdos. Trabalhei lá por uns oito anos e depois que eu terminei o quarto fui fazer mais uma especialização no IEG desta vez em Educação especial que ficou sendo meu quinto ano de estudo lá. Fora os cursos oferecidos pela UEE. Assim, foi lá no IEG que eu fiz a minha base em educação especial e de surdos (Isabel Cristina Santos Nery, informação verbal, abr./ maio 2022).

Esse relato demonstra o empenho e a iniciativa pessoal que as professoras tinham em iniciar sua carreira profissional em educação de surdos/as. Fato interessante que pode ser observado é que, por outro lado, nem todas as professoras se adaptavam com a realidade da educação especial. A professora Edna Ferreira Chaves Bastos atesta essa situação quando, em março de 1988, começou a trabalhar na escola Maria Lusia:

Ninguém queria ir trabalhar na nova Escola Especial Maria Lusia. Eu me recordo de um fato que ao ser contratada na Seduc- Goiás que nesta época se encontrava lá próximo ao Setor Serrinha isso foi em março de 1988. Eu estava sentada na porta da sala de contratação e vi umas três professoras que foram fazer uma experiência na Escola Maria Lusia e Tinha voltado par a Seduc para pedir remoção. Elas relataram que: tinham ido lá na escola Maria Lusia, mas não queriam trabalhar com aqueles “doidos”, não. Porque lá só tem alunos “mudos” que não sabem falar, nós não queremos trabalhar com esse tipo de aluno, não. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022).

<sup>75</sup> A professora Isabel Nery não se recorda do sobrenome da diretora Shirley.

Essa era a realidade da educação especial até a década de 1990 em Goiás. São inegáveis as contribuições dessas iniciativas da UEE/Seduc-Goiás, do IEG e das instituições filantrópicas na época para a educação de surdos. Entretanto, ainda havia uma carência específica da comunidade surda goiana, pois não se dispunha de uma instituição que respondesse à demanda de atendimento especializado para a educação de surdos/as ou que fosse capaz de reunir em um só local atendimentos diversificados direcionados para a pessoa surda.

#### 4.3 O PERÍODO DA CRIAÇÃO E OFICIALIZAÇÃO DA ESCOLA MARIA LUSIA (1987 – 1990)

A educação de surdos/as em Goiás na década de 1980 estava pulverizada em diversas instituições particulares e filantrópicas, como visto. Estas instituições firmavam convênios com o governo estadual, de modo que eram mantidas por meio de fomentos e verbas públicas e de doações voluntárias da esfera privada. Dito de outro modo, elas surgiram e se ancoraram, portanto, no assistencialismo, em campanhas de doações e em convênios com o poder público.

Segundo depoimento da professora Maria Augusta Fleury de Bastos e de outras professoras deste período, apesar de estarem lotadas em instituições como Pestalozzi e APAE de Goiânia, eram funcionárias da Seduc-Goiás e era o Estado quem arcava com a folha de pagamentos e controlava toda a logística da contratação de funcionários/as e professores/as. Mestriner (2001) nos apresenta a problemática ideológica deste modelo de instituição.

Estas práticas movem-se em um mundo entre o formal e o informal que cria categorias próprias como: o não-lucrativo, em uma sociedade de mercado; o voluntariado, na promoção da cidadania; a concessão da utilidade pública para organizações que trabalham com os que são perversamente vistos como inúteis produtivos. (p. 13).

Contudo, mesmo com esses incentivos da sociedade e do poder público, as instituições privadas e filantrópicas não tinham recursos financeiros e humanos para subsidiar o atendimento específico às pessoas com diferentes necessidades educacionais especiais. Desta forma, a perspectiva da educação na década de 1970 era ainda assistencialista.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> Em 1971, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental e, em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Em 1976, é aprovada a Resolução 31/123, que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional para as pessoas deficientes. Todos esses documentos não normativos, mas incentivadores de políticas públicas nacionais adotaram e legitimou o modelo de integração social esse movimento irá durar pouco, pois em 1990 o atual modelo de inclusão social ganha força e representatividade mundial a partir da declaração de Salamanca de 1994. Em Goiás, a perspectiva da integração só irá realmente ser aplicada a partir de 1987 com a criação da SUPEE/Seduc Goiás. (ALMEIDA, 2003).

### **4.3.1 A Educação de surdos no Instituto Pestalozzi de Goiânia na fase assistencialista e da integração**

O professor Edson Gomes, que trabalhou por muitos anos no instituto Pestalozzi, se recorda de que esse modelo aglomerava todo tipo de pessoa com deficiência na instituição, o que acarretava uma falta de metodologia específica para cada demanda da educação especial. Nesse sentido, Silva (2006) defende que a educação especial

[...] é um campo da educação formado por diversos subcampos relacionados às categorias de deficiência – sensorial, mental e física, altas habilidades e problemas de aprendizagem, comportando, por conseguinte, um conteúdo específico permeado por um fundamento teórico comum. (SILVA, 2006, p. 79).

Essa complexidade era percebida pelos profissionais que trabalhavam com esses diversos subcampos. O professor Edson Gomes se recorda de que alguns/mas alunos/as surdos/as ingressavam no Pestalozzi sem externar comportamentos que indicavam comprometimento intelectual ou cognitivo. Mas, com o passar dos anos ali e com o intenso convívio com outros alunos/as com necessidades educacionais diversas, aqueles alunos/as passavam a apresentar alguns comportamentos antes não identificados. Isto porque, como não havia ainda uma metodologia clara e específica para as necessidades da pessoa surda, esses/as alunos/as acabavam adquirindo cacoetes, tiques nervosos e movimentos involuntários antes não apresentados. Desta forma, essa passou a ser uma preocupação tanto desse professor surdo quanto dos/as demais docentes que logo percebiam que a barreira de acessibilidade da pessoa surda era linguística e de comunicação e não se assemelhava às outras demandas das demais pessoas com deficiência. Silva (2006) acrescenta que a complexidade da educação especial está nas questões que

Dizem respeito às relações entre o normal e o patológico, os graus de capacidade e habilidade dos alunos e as possibilidades de integração, que conduzem a determinadas concepções sobre a deficiência. Esse conjunto de pressupostos embasa e fundamenta os programas de Educação Especial: seus métodos, técnicas e sistemas de avaliação a tornam qualitativamente diferente, e, não raras vezes, desvinculada da educação como um fenômeno social abrangente (SILVA, 2006, p. 79).

Com as mudanças ocorridas no sistema de gestão pública da educação especial em 1982, quando se estrutura a Unidade de Ensino Especial/UEE da SEE/GO, essa perspectiva começa a deslocar-se para uma perspectiva integracionista. Neste movimento, inicia-se também a preocupação em estabelecer critérios de abarcar as demandas educativas das pessoas com deficiência dentro de suas especificidades. Ferreira (1993) apresenta a dualidade deste processo que integra e ao mesmo tempo seleciona e segrega:

A educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança diferente, legitimando a ação seletiva da escola regular. (p. 68).

Assim, neste novo modelo, algumas instituições públicas de ensino passaram a desenvolver projetos específicos de educação de surdos desde a primeira infância. Um exemplo desse tipo de projeto foi a sala de estimulação precoce de bebês do IEG, implementada na década de 1980, descrita pela professora Isabel Nery. Tais projetos foram impulsionados pela oxigenação do conhecimento que passou a ocorrer com as interações do corpo docente do IEG a partir das formações com o campo científico do sudeste do país e da perspectiva da integração da Unidade de Ensino Especial/UEE da SEE/GO, a partir de 1982.

#### **4.3.2 A Educação de surdos na APAE de Goiânia na fase assistencialista e da integração**

A realidade dentro da APAE Goiânia ainda era ainda mais complicada para o/a aluno/a surdo/a, pois nesta instituição, segundo os relatos das depoentes que nela trabalharam na época, a visão era muito mais clínica do que educacional. A descrição da professora Maria Augusta Fleuri de Bastos sobre a APAE naquele período se assemelha com as lembranças do professor Edson Gomes sobre o Pestalozzi:

Eu trabalhei na primeira APAE de Goiânia; sua localização eu já não me recordo mais onde era. Me lembro que era uma casinha de aluguel bem precária. A APAE inicialmente só trabalhava com deficiência mental. Mas ela ficou um curto período com as atividades paradas. Aí o Dr Clermon (não se recorda do sobrenome) reuniu com as ex-funcionárias da APAE Goiânia, e algumas voluntárias por volta de 1980 e realizamos uma reunião e decidimos reabrir a APAE. Na verdade, no início não era nem uma escola. Era uma clínica eu participei dessa época que lá era somente clínica. Depois a APAE conseguiu uma primeira sede dela muito boa, lá no setor sul na Rua 105. Eu fui trabalhar lá nesta sede e começaram a aparecer todo tipo de aluno, inclusive os surdos. Aí tivemos de montar a escola para as crianças da APAE. Essa ganhou o nome de escola Especial Helena Antipoff – APAE. Ela ficava situada no mesmo endereço da clínica no setor sul. Então ficou a escola e a clínica juntos. Nesse período se trabalhava com os alunos surdos com os deficientes mentais tudo misturado. Foi assim durante uns 8 a 10 anos. A gente fazia diagnóstico das crianças que chegavam lá, era uma equipe multidisciplinar, eu era a pedagoga da equipe e fazia a parte pedagógica, com as crianças e aí a gente fazia o diagnóstico (Maria Augusta Fleuri de Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022) .

A professora Maria Augusta Bastos prossegue em seu relato afirmando que quando a escola Especial Helena Antipoff – APAE estava com a quantidade suficiente de alunos/as, as professoras passaram a exigir um espaço mais adequado para as práticas educativas. Uma dessas professoras era a personagem Maria Lusía de Oliveira.

A professora Írides Teixeira conta que Maria Lusia tornou-se coordenadora da ala dos surdos no Pestalozzi e na escola Especial Helena Antipoff APAE. Além disso, relatou que Maria Lusia ela levava vários/as professores/as para compor a equipe docente da nova escola da APAE. Neste período, Maria Lusia também começara a trabalhar na UEE da SEE/GO como professora formadora. É nesse intercâmbio triangular de conhecimentos e práticas exitosas que a personagem Maria Lusia pôde contribuir e muito para a cultura pedagógica das duas instituições de ensino especial, nos moldes então apregoados pela Superintendência Estadual de Ensino.

Diante desta demanda, o então presidente da APAE Goiânia, conhecido como Dr. Clermon, percebeu a necessidade de separá-los em outro local específico, pois as práticas metodológicas não se assemelhavam, vale dizer, as demandas eram específicas para cada público. A APAE do setor Sul era um sobrado de dois pavimentos, com espaço na frente e um quintal grande nos fundos. Decidiu-se, então, a partir do muro dos fundos que seria construído um barracão de “fora a fora” nos muros laterais que seria dividido em pequenas salas. E assim, neste novo local, começa a haver certa privacidade metodológica para os alunos/as surdos/as.

É possível imaginar este ambiente a partir das imagens desta época, a seguir expostas. São fotos que estavam mescladas às da Escola ML, no acervo particular da professora Maria Ozória Soares Fróes. Ela não sabia, até então, do que se tratavam as imagens, tampouco quem eram as pessoas presentes nas fotos. Então, em um dos grupos focais desta pesquisa, destinados à catalogação das fotos da Escola ML, elas foram identificadas pelas professoras mais antigas, que reconheceram tanto as pessoas como o espaço.<sup>77</sup>

Na imagem de número 28 aparece o então presidente da APAE, Dr Clermon, discursando em pé. Na imagem 30 é a professora Carmem Neves, que trabalhou por muito tempo na mesma escola. Era amiga da personagem Maria Lusia e uma das cofundadoras da Escola ML, onde trabalhou até se aposentar em 1997. A imagem de número 29 destaca a secretária da escola Especial Helena Antipoff –APAE, Maria de Siqueira. Ela era amiga íntima da personagem Maria Lusia<sup>78</sup> e uma das articuladoras da criação da escola ML, além de ter ali trabalhado como secretária até se aposentar, em 1996. Trata-se de uma peça importante e influente na estruturação a escola ML. As depoentes deste período atribuem a ela a iniciativa de propor e organizar junto aos órgãos competentes a homenagem à professora

---

<sup>77</sup> De um álbum de 23 fotos da instituição Especial Helena Antipoff – APAE, no setor Sul, em Goiânia, selecionei três para produzir um panorama visual dessa instituição. As três imagens foram feitas no contexto das comemorações natalinas na APAE do em dezembro de 1983.

<sup>78</sup> Infelizmente, a secretária Maria de Siquera veio a falecer na década de 2000.

Maria Lusía de nominar a primeira instituição especializada em educação de surdos/as de Goiás. Maria Lusía, como já vastamente demonstrado no capítulo três, trabalhou por delongado tempo nesta instituição e ombreou com os profissionais que aparecem nas fotos, assim como era professora ou coordenadora de muitos dos/as alunos/as que aparecem no evento retratado nas imagens.

**Figura 28** – Dr. Clermon, presidente da APAE Goiânia em dezembro de 1983



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Frões.

**Figura 29** – Maria de Siqueira, secretária da APAE Goiânia em dezembro de 1983



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Frões.

**Figura 30** – Professora Carmem Neves, APAE Goiânia, em dezembro de 1983



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Frões.

### 4.3.3 Idealização e criação da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira

A professora Maria Augusta Bastos se recorda de que em meados de 1985/86, a APAE teve que se mudar novamente, deixando o sobrado do setor Sul para ocupar um local doado pelo então governador Iris Rezende. As professoras Carmem Neves e Írides de Lima Teixeira se recordam com detalhes desta nova escola perto do Estádio Serra Dourada.

A professora Carmem Neves comenta que tinha um irmão ‘especial’ que era estudante da nova escola, razão pela qual se recorda bem da época em que a transferência para o novo endereço ocorreu. Segundo ela, era um escola com telhado bem baixo e um ambiente ‘abafado’. Já a professora Írides Teixeira se recorda do excesso de calor que fazia dentro das salas de aula. Como ela trabalhava no Pestalozzi pelas manhã e tarde, esse fato ficou marcado em suas memórias.

A professora Maria Augusta Bastos conta que, após já estarem ambientadas no novo endereço, receberam uma notícia um tanto inesperada: no primeiro semestre de 1987, haveria uma eleição para escolher a nova gestão. Saía da presidência o doutor Clermon e entrava uma nova presidente, Antônia Bahia Cerqueira<sup>79</sup>. Ela assume a gestão da instituição em um momento complexo, pois o ano de 1987 foi marcado por mudanças nos convênios das instituições filantrópicas do país e em Goiás. Ferreira (1993) apresenta a realidade dessas instituições da educação especial na época, inclusive as filantrópicas.

A Educação Especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado. Em parte para atender as expectativas, em parte para sua própria afirmação, ela surge como um corpo aparentemente autônomo, auto-suficiente, que se anuncia como especializado, e pressionado, de um lado, pela demanda das deficiências objetivamente produzidas por condições de miséria; de outro pelas expectativas que ajude a detectar e atender pessoas cuja deficiência se recusa a ser detectada por não iniciados. (p. 67).

Talvez este tenha sido o motivo de ela tomar a decisão radical de verticalizar o atendimento das escolas APAEs somente para alunos/as com necessidades educacionais cognitivas e intelectuais, e não mais para os alunos/as com necessidades educacionais sensoriais. A nova diretora comunicou aos/às funcionários/as as novas diretrizes da APAE e da escola Especial Helena Antipoff – APAE.

<sup>79</sup> Ao pesquisamos sobre essa presidente, encontramos duas referências que corroboram com os testemunhos orais das professoras. A primeira foi a Resolução nº 016/99 do Conselho Municipal de Assistência Social de Goiânia: Designar a APAE por sua representante Antônia Bahia Cerqueira para assumir como titular da representação no CMASGyn. (GOIÂNIA, 1999). A segunda referência foi o Decreto Nº 6.405, de 17 de março de 2006, que confere Graus da Ordem do Mérito Anhanguera a Antônia Bahia Cerqueira por relevantes serviços prestados ao Estado de Goiás (GOIÁS, 2006).

Ela nos reuniu mais ou menos em maio, junho pra dizer que a partir de agosto a APAE não iria mais atender surdos porque APAE aqui em Goiânia era a única no Brasil que tinha alunos surdos. E deixaram a cargo dos gestores da escola e professoras dar a notícia para os pais. Que a partir de agosto teriam de procurar uma escola para matricular seus filhos surdos. Ficamos muito triste com a notícia; nós tínhamos alunos surdos que estavam com a gente desde bebezinho com a estimulação precoce, e naquela época Já eram crianças de 5, 6, 7 anos de idade e de escola com a gente. (Maria Augusta Fleuri de Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022.).

O ano de 1987 é um ano de mudança na educação especial em Goiás. Na esfera estadual toma posse o novo governador em março de 1987, o médico Henrique Santillo. Na esfera educacional, a nova administração da pasta da Secretaria da Educação já canaliza o fim do período assistencialista em Goiás e resolve extinguir a Unidade de Ensino Especial e, em abril de 1987, cria a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE). Este novo organograma estadual aglutina educadores/as que estavam alinhados/as ao discurso das políticas de integração do MEC, além de estarem influenciados pelo debate acadêmico em voga no sul e no sudeste do país, que pautava suas análises pelo fim do assistencialismo e pela valorização da inserção de políticas integralistas. Assim, esses novos atores estavam realmente dispostos a realizar uma educação na perspectiva da integração em Goiás.

Essa nova SUPEE tem como diretora a professora Vera Lúcia Machado. A professora Emiliana Lima e a recém-falecida personagem Maria Lusia<sup>80</sup> eram amigas da nova superintendente. Segundo Emiliana Lima, a professora Vera Lúcia trabalhou muito tempo no Pestalozzi Goiânia e conhecia a realidade de perto da educação de surdos/as nas instituições filantrópicas que ainda se apegavam à perspectiva assistencialista e que temiam perder espaço e poder na educação especial goiana com a implantação da perspectiva da integração. Isto porque, segundo Ferreira (1998),

As instituições e organizações privadas de caráter mais assistencial e filantrópico têm detido, na história brasileira, a maior parte das instalações, dos alunos e dos recursos financeiros ligados à educação especial, além de possuir grande influência na definição das políticas educacionais públicas na área. (p. 13).

Diante da notícia e da postura da nova presidente da APAE, a gestão e as professoras da escola Especial Helena Antipoff – APAE se reuniram para decidir qual caminho seguir. A professora Maria Augusta Bastos comenta que elas ficaram “tão desesperadas, que nos reunimos na casa de uma colega e resolvemos promover uma rebelião.” Neste impasse entre as professoras e a APAE, havia duas certezas: o prédio fora doado para a APAE, portanto, ou elas aceitavam as normas da instituição ou a deixavam; as funcionárias e professoras estavam lotadas na Metropolitana de Goiânia e estavam apenas à disposição da APAE.

---

<sup>80</sup> A personagem Maria Lusia falecera no dia 26 de fevereiro de 1987.



Desse modo, elas compreenderam que a escola Especial Helena Antipoff era constituída das profissionais que lhe davam vida e forma e, assim, decidiram deixar a APAE para fundar um novo espaço educacional. A professora Maria Augusta Bastos conclui “na época foram umas 30 profissionais que saíram por conta dos surdos. A gente resolveu fundar uma escola para surdos sem ter condição nenhuma.” Esse novo cenário, ao chegar ao conhecimento da superintendente Vera Lúcia, ganhou força institucional. A superintendente posicionou-se radicalmente a favor das profissionais.

#### 4.4 O INÍCIO DA ESCOLA MARIA LUSIA NA SUPERINTENDÊNCIA (1987 – 1989)

Assim, surge a primeira escola especial de surdos em Goiás. Inicialmente ela ainda mantém o nome antigo de escola Especial Helena Antipoff – APAE. A instituição se muda para a Superintendência de Ensino Especial em julho de 1987, sem mobiliários, material didático, manuais ou quaisquer recursos utilizados na estimulação precoce ou terapia da fala. É bem possível que nesta mudança abrupta tenha sido perdida boa parte do patrimônio intelectual produzido pela professora Maria Lusia. Ademais, considerando que a APAE não mais trabalharia com alunos/as surdos/as, o patrimônio cultural e pedagógico produzido por ela e por tantas outras professoras, provavelmente se perdera com o tempo nas mudanças da APAE.

Em agosto de 1987, iniciam-se as aulas destinadas exclusivamente a alunos/as surdos/as, e não mais uma miscelânea de necessidades educacionais. Contudo, apesar da alegria de finalmente haver um espaço com uma proposta totalmente voltada para a educação de surdos/as esta realidade ainda levaria tempo para se estruturar. As professoras Maria Augusta Bastos e Edna Ferreira Chaves Bastos comentam como se organizaram no mesmo prédio da Superintendência de Ensino Especial:

Fomos alojados no mesmo prédio da superintendência na época da Vera. Ela colocou toda a parte administrativa da superintendência na parte térrea e colocou a nossa escola na parte superior. Então era o corredor, olha só onde nós fomos alojado, o corredor. A gente separava as salas por meio de cortinas, uma sala da outra, sabe? Ou com armários de aço. Arrumamos as salas improvisadas assim. A Vera arranhou carteira pra gente, foi uma coisa improvisada. As mães que levavam os meninos ficavam sentadas nas escadas ali que dava para o andar superior, e a gente lá totalmente exposta. Era tão difícil porque a escola era oralista e necessitava de cabines próprias e instrumental de trabalho adequados. Maria Augusta Fleuri de Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

Quando cheguei para trabalhar na escola Maria Lusia como terapeuta da fala naquela época era tudo provisório. Por exemplo: lá não tinham as cabines próprias para a terapia, às divisões das salas eram feitas de maneira improvisada, algumas de cortinas. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022).

A professora Emiliana Lima, que até então trabalhava na SUPEE/Seduc Goiás, também no ano de 1987 é convidada a assumir a gestão do Centro de Apoio ao Deficiente, localizado atrás do IEG. Mas como ela era ex-funcionária da Superintendência do Ensino Especial e estava diretamente envolvida nas causas da comunidade surda goiana, acabou por se configurar em uma das articuladoras desse processo de abertura da Escola ML e de acolhimento provisório na Superintendência. Ela nos apresenta outra visão do espaço apesar de concordar que não era adequado para uma escola especial oralista.

Ah, porque lá estavam muito mal acomodados. Era um colégio grandão dava para fazer tudo que nós precisávamos enquanto Superintendência. Agora, quanto a atender o surdo, cabines individuais, tudo aquilo não era possível lá não. Também era muito mal estar lá. Mesmo sendo uma escola. Tinha um quintal bacana, tinha uma área asfaltada assim. Mas não era legal. Era uma escola de adultos. Não dava pra fazer uma escola especial não. A escola especial tem multiprofissionais que precisam dos seus espaços. Lá era muito desconfortável, fora de banda pros pais, não tinha aspecto de escola. Lá antes de ser Superintendência do Ensino Especial era um colégio de cursinho do Estado. Os jovens que iam fazer o vestibular fazia um ano de cursinho lá (Emiliana Maria Silva Lima de Paula, informação verbal, fev./mar. 2022).

Emiliana Lima continua descrevendo o prédio e que rumos tomaram a SUPEE:

Quando esse colégio foi repassado para receber a Superintendência eu trabalhava lá como professora formadora. Quando me convidam pra ser uma diretora do Centro de apoio, aqui embaixo atrás do IEG. As salas antigas do colégio no piso de cima estavam ociosas que a gente da Superintendência quase não utilizava. O corpo técnico completo da SUPEE, a sala de reunião, e tudo mais comportavam tudo no andar de baixo. Mas a primeira coisa que dona Terezinha fez foi tirar a SUPEE dali perto da Cical na Av. Anhanguera e a SUPEE se mudou para onde estava a antiga Rádio Brasil Central. Nós saímos lá perto da Cical e viemos pra cá perto da marginal botafogo. Acho que o prédio é o atual NTE de Goiânia, um predinho de três andares perto da irradiação espirita. Lá no novo local da superintendência tinha um auditório na frente. E o primeiro andar dos fundos alojou a SUPEE. Nós saímos lá perto da Cical e viemos pra cá perto da marginal botafogo. A escola Maria Lusia ficou lá por mais um tempo até terminar a construção do local próprio no setor aeroporto. (Emiliana Maria Silva Lima de Paula, informação verbal, fev./mar. 2022).

A professora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa<sup>81</sup> – até então coordenadora pedagógica da escola Especial Helena Antipoff – foi então empossada de forma indireta como diretora da Escola Maria Lusia de Oliveira, sem pleito eleitoral devido à urgência da situação. Assim, ela se torna a primeira diretora da Escola ML, tendo permanecido no comando da gestão por dois anos, do segundo semestre de 1987 ao segundo semestre de 1989. Após deixar o cargo de diretora, ela permaneceu na escola ML até se aposentar em 1996. Já a primeira secretária da escola foi Maria de Siqueira, tendo permanecido no cargo até 1996, quando se aposentou<sup>82</sup>.

<sup>81</sup> Segundo informações de sua filha Marcia Cardoso, a professora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa nasceu em 01/02/1942 e veio a falecer em 17/8/2018.

<sup>82</sup> Maria de Siqueira já era falecida na época do levantamento de dados desta pesquisa. Como era solteira e não teve filhos, não foi possível obter seus dados pessoais.

Logo que a escola ML começou a funcionar em 1987, a secretária Maria de Siqueira, à época muito influente no meio político goiano, tratou de imediato de articular a oficialização da instituição, buscando batizar a escola com o nome de Maria Lusia de Oliveira e encontrar um local definitivo que se tornasse sede própria da escola especial de surdo/as.

Desta feita, no início de 1988 a escola ML ganha da Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>83</sup> dois lotes (separados pela via) para a construção da sede da escola. Dois anos se passaram até que as duas alas ficassem prontas, uma delas construída em dois pavimentos e a outra do outro lado da rua, em formato de casa térrea. Seguindo o modelo das escolas filantrópicas do período e ainda sob forte influência do modelo biologicista na educação, a construção do outro lado da rua era destinada à ala médico-terapêutica da instituição. Esse outro lote aos poucos iria agregar outras instalações e construções ao longo dos anos.

**Figura 31** – Diretora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa (primeira à esquerda)



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Frões.

**Figura 32** – Equipe da gestão da diretora Ilca Gaioso Cardoso de Sousa



<sup>83</sup> As depoentes informaram que esta instituição era de nível federal, mas agia como seria hoje a organização Voluntária de Goiás –OVG sendo esta estadual.

Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

Finalmente, em dezembro de 1989, a nova casa da escola ML estava pronta e assim se inicia uma nova fase desta instituição. Por determinação da SUPEE, todos os projetos de educação de surdos/as na capital deveriam ser integrados à nova escola ML, como também todos/as os/as profissionais que atuavam com pessoa surda também deveria ser lotado nesta instituição. Desta forma, a escola ML passou de menos de 50 alunos/as e de 50 funcionários/as (da época de seu endereço emprestado no setor Universitário)<sup>84</sup> para 368 alunos/as matriculados/as, 45 turmas, 27 funcionários/as administrativos/as e 50 professores/as. O Decreto-Lei que oficializa a nova escola é o de nº 10.582, de 7 de julho de 1988, que, além de regulamentar a situação da instituição, também muda seu nome para Maria Lusía de Oliveira. O nome Helena Antipoff – APAE é devolvido para a antiga escola, que lá permaneceu funcionando por muitos anos

Em 1989, acontecem às eleições para diretores/as e a diretora eleita foi a professora Maria Aparecida de Melo. Seu mandato foi de 1990 até 1995, sendo este o período de estruturação da escola ML.

#### 4.5 A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MARIA LUSIA (1990 – 2015)

Produzir uma narrativa sobre uma instituição é, segundo Magalhães (2004, p. 2) tentar produzir o “itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico”. Essa produção se complexifica ao se tratar de uma instituição extinta.

Por outro lado, os depoentes se desarmam e se sentem mais à vontade ao falar de uma instituição extinta, pois as questões éticas de subordinação e até mesmo as sanções já não se fazem presentes. Isso ganha ainda mais força quando os depoentes já estão aposentados e não há mais compromisso ou vinculação profissional entre as testemunhas e o objeto pesquisado.

Contudo, se por um lado existe essa facilidade da fluidez e mais sinceridade nas entrevistas orais realizadas nesse cenário, há, por outro, uma dificuldade em acessar as fontes materiais por não haver mais um grupo que dela zele e busque preservá-las. Desta forma, o que se encontra nos acervos oficiais das escolas extintas é na realidade o resumo encaixotado da vida dessa instituição. Como explica Le Goff (1996), sobre as produções humanas acerca do passado “[...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma

---

<sup>84</sup> Apesar de termos esses dados oficiais, as depoentes afirma que eles não correspondem à realidade. Cabe observar, ainda, que vários funcionários de projetos pulverizados da área da educação especial passaram a ser lotados na frequência da Escola ML a partir de 1989.

escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade [...]” (p. 535).

O filtro do que é relevante ou não é concebido por técnicos arquivistas que não vivenciaram essa trajetória; assim, em tese, nada ali lhe remete a lembranças afetivas ou merecedoras de serem guardadas, a não ser documentos oficiais e registros burocráticos. Quão diferentes seriam os acervos se fossem produzidos de forma conjunta e recebessem também o filtro dos sujeitos que ali ajudaram a construir esses vestígios do passado ao longo de anos de trabalho e esforço. Halbwachs (1990) fala sobre a diferença da memória “autobiográfica” do sujeito e a “memória histórica” produzida a partir de fontes de dados oficiais:

A primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto que a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e denso. (p. 55).

Assim, do que a equipe considera importante arquivar para a posteridade geralmente não se preserva muita coisa que remeta a sentimentos, aos problemas vividos, às lutas travadas, tampouco ao esforço exigido desses profissionais para estarem abertos a mudanças de direção e se adaptar, se readequar e, novamente, aprender, sempre no embalo do novo para continuar a fazer sentido para aquela instituição e para a comunidade na qual está circunscrita. Talvez por isso Ragazzini (2001) nos adverte sobre a fragilidade das fontes escolares e suas limitações para os estudos históricos educativos.

As fontes escolares não são suficientes para fazer uma história integral da escola, sabendo que posso me equivocar se concebo as fontes provenientes da escola como as únicas fontes possíveis para a história da escola. As fontes provenientes das práticas escolares não representam as únicas possibilidades para os estudos histórico educativos, portanto não são autossuficientes, ainda que sejam importantes e significativas (p. 20).

Sendo assim, a perspectiva utilizada na produção da trama narrativa do período de existência da instituição ML na sede própria no setor Aeroporto – que vai do ano da mudança da sede, em 1990, até a sua extinção, em 2015 – dá-se a partir das lembranças dos depoentes entrevistados, contextualizados pelas mudanças e exigências externas à instituição ML. Procuro destacar como os sujeitos que ali estavam receberam e ressignificaram essas demandas nesses 25 anos, sendo esse período o mais complexo da história da educação especial brasileira. Com efeito, nesse período os profissionais que atuavam na educação especial tiveram que se atualizar e modificar sua forma de pensar e executar suas práticas

escolares numa velocidade nunca antes vista. Segundo Magalhães (2004), esse exercício é necessário para explicar a dinâmica da existência histórica de uma instituição educativa:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. Com efeito, a relação entre cada instituição educativa e a sua comunidade envolvente enquanto objeto historiográfico, construído a partir de uma reconceptualização e de um apurado cruzamento de informação, não esgota a problemática da descoberta de um sentido para a evolução histórica que envolve uma hermenêutica sutil de aprofundamento e de descoberta. (MAGALHÃES, 2004, p. 2-3).

Apesar deste pesquisador ter acesso à maioria dos documentos arquivados sobre a instituição ML, após a tabulação dos dados esses resultados se mostraram frios e sem alma, não tendo sido possível extrair a partir deles e de suas análises uma narrativa que dessa conta de abarcar “o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico” a ela e aos sujeitos que ali trabalharam até se aposentar.

Isso só foi possível a partir das entrevistas orais das histórias contadas com começo meio e fim. São reminiscências repletas de sentimentos que remetem à humanidade e às contradições humanas. Para Bosi (1984), essa é a especialidade de quem viveu uma vida inteira de experiências. A autora trata o narrador como “um mestre do ofício” da arte de narrar porque sua narração está carregada de significados e de emoção. “A ele foi dado abranger uma vida inteira. Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo. Uma atmosfera sagrada circunda o narrador.” (p. 91).

#### **4.5.1 A Escola Maria Lusia de 1990 a 1995**

Em janeiro de 1990, a escola ML inicia um novo período ao mudar-se definitivamente para sua sede própria, no setor Aeroporto. Era um momento de euforia e satisfação em virtude do objetivo alcançado após tantas lutas. Alguns depoimentos das professoras sobre como se dera essa chegada ao novo local da escola especial são a seguir apresentados:

Sobre o mobiliário da secretaria, Rosa Maria Mathias comenta:

Sobre a mudança da escola foi assim: a escola Maria Lusia ganhou todo mobiliário novo para a escola nova no setor Aeroporto. Do mobiliário antigo lá da Superintendência não foi levado quase nada. Só levamos os papéis e nosso material de trabalho mesmo. Acho que foi 1 ou 2 arquivos desses de aço daqueles de gaveta para a secretaria. Mas o resto foi tudo novo que foi para o Maria Lusia. Foi tudo novo doado pela Secretaria. (Rosa Maria Mathias, informação verbal, abr./maio 2022).

Sobre as salas novas, a professora Maria Augusta Fleuri de Bastos lembra:

Com muitos esforços conseguimos a nossa primeira sede que ficava no Setor Aeroporto. Foram dois lotes, um em frente ao outro. E foi construído lá do lado de cá a escola, do outro lado ia ser Reforço. Depois passou a ser sala de aula também e a parte clínica. Uma em frente à outra. Quando chegamos ao prédio novo no setor aeroporto foi muito bom, foi diferente. Havia mais espaço, e também havia salas para cada série e os alunos cada um em sua classe. (Maria Augusta Fleuri de Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

**Figura 33** – Fachada da entrada da Escola Maria Lusia



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Frões.

Quanto à parte clínica da escola, a professora e terapeuta da linguagem Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos narra:

Na parte clínica, quando nós mudamos para lá, com o tempo passou a funcionar a fonoaudiologia, a psicologia e a assistência social. Tudo funcionava na parte clínica. Inclusive no começo teve até dentista que era vinculado ao INSS que atendia os alunos da escola. Com o passar do tempo, foram tirando todos esses profissionais da parte clínica porque o entendimento é que eles não pertenciam a área da educação e sim da área da saúde. Não era pra ficar ali, o governo foi tirando todos esses profissionais da secretaria de educação. (Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos, informação verbal, jan./fev. 2022).

A estruturação da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira foi fruto, portanto, de um momento histórico em que tanto as políticas públicas federais quanto estaduais fomentavam ações concretas para o cuidado, a proteção e educação da pessoa com deficiência na rede pública de ensino. e não apenas filantrópica. A inovação da criação da Escola ML se dá a partir de apoio legislativo e financeiro tanto do poder Público federal quanto estadual, que convergiram para a criação de uma instituição que pusesse oferecer aos/às surdos/as educação básica desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Fundamental.

**Figura 34** – Fachada da entrada da parte clínica da escola do outro lado da rua



Fonte: acervo particular de Maria Ozória Soares Fróes.

Neste novo endereço, a escola também passou a aglutinar, inicialmente, apoio e assistência de profissionais da área da saúde, como visto. Havia, mesmo que de forma itinerante, médicos especialistas da psiquiatria infantil voltada para as demandas da surdez. Foram firmados convênios e parcerias para a realização e o acompanhamento de exames e testes audiômetros. A instituição também passou a agilizar o aviamento de receitas de medicamentos específicos de que os alunos/as faziam uso contínuo ou esporádico. Tais receitas passaram a ser em grande parte expedidas pelos médicos itinerantes do Maria Lusia. Essa junção saúde/educação facilitou a vida das mães dos alunos/as surdos/as e possibilitou à equipe escolar ter conhecimento o uso correto de tais medicamentos por parte de seus alunos/as. A escola propiciava, ainda, formação e cursos para as terapeutas da fala voltados aos professores/as e funcionários/as da instituição.

O uso, a doação e a manutenção dos aparelhos auditivos passaram a fazer parte da rotina e das obrigações da escola ML. Como seus alunos/as recebiam gratuitamente os aparelhos da extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), a organização e a atualização desses cadastros, bem como a comunicação com a LBA, ficavam a cargo da escola. Essa aproximação otimizou a entrega, o uso e a manutenção dos aparelhos auditivos aos alunos/as e, como a demanda por esses equipamentos era quase que geral, a comunidade escolar do Maria Lusia tornou-se grande conhecedora do assunto, o que propiciou um patrimônio empírico importante para a comunidade surda goiana.

Segundo as depoentes, aos/às alunos/as do ML também passou a ser disponibilizado o tratamento dentário adaptado à clientela surda. Esse tratamento sempre esteve envolto em



medo e receio pelas pessoas em geral, sentimentos esses que permeiam o imaginário das crianças em virtude da inquietação geralmente transmitida pelos adultos e também pelo ferramental utilizado no procedimento. Para as crianças surdas, esse receio ainda é maior. Elas geralmente interagem por meio da leitura labial ou utilizam a Língua de Sinais e, passar por procedimentos dentários sem maiores explicações prévias ou com profissional com quem não tenham intimidade, pode ser algo conflituoso. Soma-se a isso o uso de máscaras por parte dos profissionais da odontologia, o que impede a comunicação visual, aumentando ainda mais o terror dos surdos para com estes procedimentos. Desta forma, era comum evitarem a todo custo o tratamento dentário, o que causava grande transtorno para as mães quando tinham que levar seus filhos surdos ao dentista, gerando, de efeito, uma perda na saúde bucal desse público.

As professoras relatam que com a chegada de profissional dentista de prontidão na ala clínica da escola, essa realidade passou a mudar e houve uma melhora significativa na saúde bucal dos alunos/as e uma otimização de tempo e recursos para as famílias dos alunos/as. Com o profissional dentista na instituição em tempo integral, ele fazia amizade com os alunos/as, diminuindo a ansiedade na hora do atendimento. Outra vantagem é que outro profissional da escola e de confiança da criança, além da mãe, poderiam acompanhar o tratamento. Havia, assim, a possibilidade de oferecer orientações prévias sobre o procedimento, quer por leitura labial ou por língua de sinais, de forma que a parceria odontologia/educação no Maria Lusia foi de grande ganho para os alunos/as surdos/as.

Fazia parte, ainda, do projeto da nova escola especial para surdos/as ter em seu quadro de funcionários profissionais da área da psicologia. Esses profissionais eram de grande ajuda na escola tanto no atendimento quanto na parte pedagógica. As psicólogas realizavam apoio à estimulação precoce de bebês e crianças surdas, ao ensino-aprendizagem em todas as etapas do ensino fundamental e apoio e orientação às famílias/mães dos alunos surdos. Como a filosofia educacional oralista era pautada em fundamentos da psicologia, havia uma grande aproximação entre educação e psicologia no Maria Lusia. Muitas das professoras que dedicavam sua vida profissional a trabalhar com pessoas com deficiência tinham grande interesse pela área da psicologia e muitas eram inclusive psicopedagogas. A interação desses profissionais no cotidiano escolar trouxe grande ganho para a formação docente e para a prática pedagógica na lida diária com as questões conflituosas dos alunos.

Outro grupo de profissionais que contribuiu com seus conhecimentos e serviços no Maria Lusia foram as assistentes sociais. Como as mães ficavam todo o tempo na escola aguardando a saída de seus filhos, as demandas de cunho social e econômico dessas famílias

vinham à tona no espaço escolar e precisavam ser sanadas ou pelo menos amenizadas<sup>85</sup>. Ter esse contato com as assistentes sociais na própria escola de seus filhos surdos possibilitou a essas mães receberem esclarecimentos sobre situações que, para a maioria delas, eram complexas.

Com efeito, para que a maioria dessas famílias conseguisse acessar alguns benefícios disponíveis, eram necessários assessoria jurídica e recursos financeiros. Isto porque os procedimentos burocráticos exigiam preencher fichas, ter conhecimento da logística dos procedimentos dos órgãos públicos, organizar documentação, montar processo, conseguir recursos para um volume de xerox e de transporte para deslocamento em vários locais da cidade, entre outras situações. Eram questões ligadas ao passe livre<sup>86</sup>, direito a bolsas, Loas<sup>87</sup>, aparelho adutivos e exames, laudos, consultas etc., em que as famílias eram prontamente auxiliadas pelas assistentes sociais.

Toda essa assistência é autorizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1.990, que em seu art. 11, garante que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado e devem ser atendidos sem discriminação ou segregação em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação.

#### **4.5.2 O Oralismo na Escola Maria Lusia**

Nas transcrições das falas das depoentes, percebemos que a nova escola ML possuía uma estrutura física e uma equipe multidisciplinar adequada ao desejo das professoras deste período. Como elas vieram de uma longa saga que envolveu mudanças de várias escolas, desde a APAE, no setor Sul, passando pela SUPEE, a nova sede da escola ML era a realização de um sonho.

Contudo, quanto à questão pedagógica, o grupo de docentes da escola ML manteve as mesmas práticas educativas da década anterior, apreendidas nas instituições filantrópicas em que trabalharam por anos. Este apego com a metodologia oralista é descrito pela professora Edna Ferreira Chaves Bastos.

Porque nós fomos preparadas para trabalhar como terapeutas da fala. Isto envolvia trabalhar a percepção do som com o aluno e treinar a fala da criança surda. Era

<sup>85</sup> O Eca, Lei Nº 8.069, de 1.990, no seu Art 70-A, o parágrafo único, garante prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção as famílias com crianças e adolescentes com deficiência.

<sup>86</sup> O Passe Livre foi sancionado pela Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, e proporciona o benefício à Pessoa com Deficiência física, mental, auditiva, visual, doença renal crônica ou ostomia que seja comprovadamente carente. Apesar de ser legislado em 1994, foi regulamentado somente com o Decreto nº 3691, de 19 de dezembro de 2000; mas o seu funcionamento, na prática, foi definido pela Portaria GM nº 261, de dezembro de 2012. Assim o acesso ao seu direito demandava tempo e trabalho por parte das famílias dos deficientes.

<sup>87</sup> A partir da Constituição de 1988, ficam estabelecidos normas e critérios para organização da assistência social no país. Esse direito foi regulamentado em 7 de dezembro de 1993 com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742, que da definição de leis, normas e critérios objetivos nesta questão.

muita dedicação, era ficar ali junto com a criança mesmo. Nesta área éramos consideradas a nata da educação de surdos e éramos respeitadas como tal. Demorava muitos e muitos anos para chegar ao nível que o grupo das professoras do ML estava. Eu mesmo realizei vários e vários cursos ao longo da minha carreira na educação. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022).

A professora Edna Ferreira Chaves Bastos explica que os termos “terapia da fala” e “terapia da linguagem” significam a mesma coisa. No começo da terapia da fala, não havia fonoaudiólogas e, assim, as professoras possuíam apenas magistério e especialização para trabalhar com surdez. Segundo ela, nesse período era usual a designação “terapia da fala”, como se fosse uma especialidade profissional dentro da educação de surdos/as. Ela ainda explica que quando surgiu o curso de fonoaudiologia, as fonoaudiólogas assumiram as salas de terapia da fala. Assim, estas profissionais passaram a denominar a técnica de terapia da linguagem, pois compreendiam que era um termo mais adequado. Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos explica como se dava essa dinâmica entre sala de aula e a terapia da fala.

No Maria Lusia havia uma 10 cabines de terapia da fala. Eram pequenas salinhas no andar térreo da escola. Cada cabine continha cadeira mesa um espelho um gravador e um aparelho de som com fone de ouvido e o portfólio com os materiais didáticos para o treino dos sons e da fala. Um professor de sala cuidava mais ou menos de 5 a 10 alunos. Isso porque na educação especial e no prédio do Maria Lusia cabiam no máximo 15 alunos em cada sala. Já o terapeuta da fala trabalhava apenas com um aluno por vez; atendia-se um aluno por hora, e depois se passava para o próximo aluno que também tinha uma hora. (Maria de Fátima Ferreira Barbosa Santos, informação verbal, jan./fev. 2022).

A professora Maria Augusta Fleuri de Bastos confirma a centralidade da metodologia pedagógica do ML neste período como sendo oralista com a aplicação do método oral puro. Mesmo com a chegada das fonoaudiólogas, pouca coisa mudou até 1993:

No início era somente as terapeutas da fala, mas depois de lá pelos anos de 1993 havia também as fonoaudiólogas que orientavam nós professoras e as terapeutas da fala para os treino e exercícios nas cabines com os alunos. A escola Maria Lusia como todas as outras escolas especiais que atendia surdos possuía essas cabines equipadas com os instrumentos para o treino e exercício da fala. Esse exercício nas cabines era complicado porque havia alunos que consegui, mas também tinha alunos que não. As professoras desciam com os alunos e deixavam eles com as terapeutas da fala para atendimento individualizados nas cabines para poder fazer os exercícios fonoaudiólogos com eles e forçá-los a sonorizar soltar som emitir som. Tinha aluno que ficava tão irritado que esmurravam a mesinha. Faziam isso por exaustão ou por frustração de após horas de treino e exercícios não conseguiam falar, ou falavam, mas não era o resultado esperado. Aquilo me incomodava muito. Eu me perguntava se não haveria outra forma menos invasiva para educar aquelas crianças. Mas mesmo pensando assim eu fazia reunião com os pais e falava pra eles não deixarem sinalizar. Não deixa não. Senão eles nunca vão aprender a falar. Era o método que a gente tinha aprendido até então. Então todas as professoras eram proibidas de se comunicarem com os alunos por meio de sinais. (Maria Augusta Fleuri de Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

Ela ainda relata que a esta altura o Pestalozzi já era mais aberto para a Língua de Sinais e que havia professoras que trabalhavam um período no Pestalozzi e outro no ML, de

forma que o cruzamento de metodologias e um possível embate eram inevitáveis. Vale ressaltar que no início da década de 1990 já estava em voga uma nova corrente teórica de educação de surdos/as: a filosofia da Comunicação Total.

Segundo Strobel (2009), a Comunicação Total como corrente de pensamento e metodologia foi desenvolvida em meados de 1960 a partir de estudos linguísticos e pedagógicos na Universidade Gallaudet nos EUA, que passou a adotá-la após o fracasso de oralismo puro. Segundo a autora, muitos surdos/as e educadores/as começaram a perceber as vantagens de utilizar as línguas de sinais como ponto de apoio ao aprendizado da língua oral. Essa metodologia consiste em utilizar sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação. Mas o foco ainda é o aprendizado da fala. As línguas de sinais seriam, assim, segundo essa ótica, somente um instrumento facilitador para a aprendizagem da fala. Freeman, Carbin e Boese (1999) conceituam a Comunicação Total como sendo,

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos lingüísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura oro-facial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura oro-facial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo. (FREEMAN; CARBIN; BOESE, 1999, p. 171).

Para Goldfeld (2002), diferentemente do oralismo que se atém à comunicação entre surdos e ouvintes, a filosofia da Comunicação Total busca valorizar também a interação mais ampla dos surdos ao se ater sobre “os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes.” (p. 38). Essa filosofia não descarta a centralidade da aprendizagem da língua oral, nem abandona as práticas de terapias da fala e de estimulação orofacial.

O que há de novo nesta abordagem é que juntamente com a valorização da aprendizagem oral, valorizam-se os aspectos cognitivos e sociais como suporte em prol do aprendizado da língua oral. Assim, esta corrente permite o uso de língua de sinais, alfabeto manual e todo e qualquer tipo de comunicação como recurso facilitador da comunicação. Goldfeld (2002) explica que a filosofia da Comunicação Total se distancia um pouco da visão biologicista do oralismo ao perceber o sujeito surdo não mais como um sujeito que necessita de intervenções médicas, mas lhe apregoam uma visão holística respeitando suas possibilidades de comunicação e espaço visual.

Goldfeld (2002) acrescenta que o respeito ao sujeito surdo e à sua singularidade defendida pela filosofia da Comunicação Total distanciam os profissionais adeptos desta corrente daqueles pertencentes à corrente oralista. Mas as duas filosofias ainda se alinham ao

separarem o sujeito da sua condição de surdo, devendo ser ele respeitado e sua surdez tratada, pois ela atrapalha e interfere no desenvolvimento cognitivo, social e emocional do sujeito.

Cabe aqui uma análise antropológica dos impactos que essa nova corrente traria ao grupo de educadoras da escola ML. Até então, essas profissionais eram consideradas de excelência, ou seja, referência em Goiás na prática de oralizar crianças surdas, conforme relatos. Isso é atestado, entre outros fatores, também pelo fato de a escola ML ter passado a receber alunos/as de outros estados do norte e nordeste do país.

Com esse status até então preservado, é de se imaginar como essas profissionais se sentiram diante desta nova perspectiva filosófica e metodológica, uma vez que a nova metodologia desorganizaria toda a sistemática de um trabalho desenvolvido há anos com muita dedicação e esforço. Outra questão a ser pensada é que foram décadas de luta por uma escola especial que fosse concebida de acordo com as demandas da corrente oralista, e quando finalmente essa realidade é alcançada, surge uma nova perspectiva que viria invalidar o esforço de diversas gerações de educadoras e terapeutas da fala: a escola havia sido inaugurada há poucos anos; as salas de aula foram construídas para essa demanda metodológica; as cabines para a terapia da fala eram novas e equipadas; e havia uma ala médica equipada e uma equipe multidisciplinar completa.

Para contextualizar a reação das professoras da escola ML diante desta nova realidade metodológica da Comunicação Total, utilizo o depoimento da professora Maria Augusta Fleuri de Bastos. Ela, na gestão da diretora Aparecida Melo (1990 – 1995), atuava como coordenadora pedagógica. Ela nos conta como foi o seu processo de descobrir que havia outras possibilidades metodológicas para a educação de surdos/as. Ela relembra que estava na coordenação pedagógica e a diretora Maria Aparecida de Melo falava que não podia utilizar sinais dentro da escola e que a ordem era de que, se alguma professora estivesse sinalizando, deveria ser advertida.

Assim, a gente vigiava essa professora na prática de sala de aula. Um dia eu passando em revista nas salas, passo por uma sala de 4º série e a professora estava dando aula de Geografia. Nunca vou me esquecer desse acontecimento. E ela estava utilizando de línguas de sinais em sua aula. E os meninos estavam assim parados atentos e prestando atenção. Eu pensei: vou ficar aqui assistindo. Aí quando ela percebeu que eu estava observando, ela ficou desconsertada. (Maria Augusta Fleuri Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

A professora Maria Augusta Bastos conta que a outra professora viera logo justificar que o conteúdo era difícil de passado de forma oral e que ela nos estava ensinado sinais não, pois os alunos/as mesmo já frequentavam a Associação de Surdos de Goiânia. Falei para ela

se acalmar e expliquei que estava curiosa e interessada. Pedia ela para continuar que iria se sentar e assistir a aula.

Fiquei maravilhada de ver a interação dos alunos surdos com a professora por meio da Libras. Os alunos estavam claramente entendendo o conteúdo, perguntavam e interagiam. Pensei comigo mesma: meu Deus! Tudo que nós estudamos até agora estava errado. Era um esforço danado trazer professores do Rio de Janeiro para dar aula aqui em Goiânia, para falar sobre o método oral. Aí eu concluí que tudo o que nos pensávamos sobre língua de sinais estava equivocado. (Maria Augusta Fleuri Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

A professora conclui que após esse episódio marcante, tomara coragem de conversar com a diretora Maria Aparecida de Melo sobre a questão do uso da língua de sinais. Ela comenta que a reação da diretora foi positiva e que ela se mostrara aberta à novidade, mas se mostrou receosa de mudar as coisas de forma tão radical. A partir daí, a língua de sinais passou a ser tolerada dentro da escola ML.

#### **4.5.3 A Escola Maria Lusia de 1996 a 2005**

A chegada da nova filosofia da Comunicação Total coincide com a mudança de gestão da escola ML. Termina o mandato da diretora Maria Aparecida de Melo e é eleita a professora Maria Augusta Fleuri de Bastos, em 1996. Ela vai permanecer no comando da escola por dois mandatos e sua gestão ira até 2005. Maria Augusta Fleuri de Bastos irá mudar o rumo das práticas, filosofias metodologias na escola ML. Em seus quase 10 anos de gestão, ela passa a inserir instrutores surdos/as como apoio à educação e ao uso da Libras dentro de sala de aula. O professor Edson Gomes é o primeiro surdo a ser contratado par trabalhar na escola ML.

As cabines de terapia da fala entram em desuso paulatinamente e são demolidas e o espaço é transformado em sala de aula. Maria Augusta Fleuri de Bastos conta como se deu esse processo de mudança de paradigma na escola ML.

Quando assumi a direção em 1996, a então superintendente era a professora Emiliana Lima, mas a gente a chamava de Milu. Eu requisitei a ela umas vagas para as professoras do ML para fazerem o curso Libras. A Milu na hora respondeu -não vou disponibilizar de jeito nenhum. O Maria Lusia é uma escola oralista, não vai resolver nada fazer Libras, é desperdiçar esforços e invalidar essas bolsas de estudo para vocês que não vão atuar com essa metodologia. Eu falei, espera aí, se eu estou falando para você que a gente quer o curso é porque surgiu um alerta de interesse eu quero muito essa formação. E as professoras também já estão bastante interessadas. Nos já fizemos uma reunião, e eu passei para elas a minha maneira de pensar sobre essa questão e algumas professoras que já são do Pestalozzi, colocaram o ponto de vista e a experiências exitosas delas como os sinais. Assim, fizemos o primeiro curso de libras! A primeira turma lá do Maria Lusia quando terminamos o curso saiu todo mundo entusiasmado. O professor que ministrou o curso foi Edson Gomes. Depois desse curso foi uma revolução e aí não paramos mais de sinalizar. (Maria Augusta Fleuri Bastos, informação verbal, jan./fev. 2022).

Ela se recorda que neste processo a maior dificuldade era assumir para os pais que tudo que a escola defendia até então era equivocado. Ela afirma que foi muito constrangedor tanto para a gestão como para o grupo de professoras. Ao analisar a documentação das frequências de escola ML, algo chamou a atenção deste pesquisador: o número de aposentadorias neste período. Analiso que as antigas professoras que já estavam perto de se aposentar ou já haviam completado o tempo não viam mais sentido na continuidade do trabalho, diante dessas mudanças. Suas habilidades até pouco tempo antes eram estimadas e requisitadas e após a chegada da filosofia da Comunicação Total, em pouco tempo já haviam se tornado obsoletas.

Mas o apogeu da filosofia Comunicação Total no Brasil teve uma breve duração. Ela acabou sendo atropelada pela outra nova corrente de educação de surdos/as o Bilinguismo. Essa nova forma de conceber a educação de surdo desponta bem pouco tempo depois do surgimento da Comunicação Total não permitindo que ela amadurecesse a tempo de produzir uma linha de pensamento consistente. Ou material teórico suficiente que a firmasse como método pedagógico. Assim a Comunicação Total no Brasil se tornou na verdade como um processo de transição entre o oralismo e o Bilinguismo. Seu advento prestou-se muito mais como uma filosofia amortecedora da radicalidade do oralismo puro levando a transição para a filosofia pedagógica bilinguista. Por conceber relativizar tanto da possibilidade da utilidade da fala quanto do uso da língua de sinais Ficou conhecida muito mais propriamente como uma forma de pensamento do que um método estruturado de ensino.

Segundo Goldfeld (1997), foi a partir de estudos linguísticos nos EUA, na década de 1970, que se percebeu que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Quadros e Karnopp (2007) apresentam a centralidade das línguas de sinais para a corrente oralista:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos 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. (p. 30).

Surge assim a filosofia Bilíngue, que logo ganha força nas comunidades surdas e reacendem o desejo pela centralidade das línguas de sinais nas abordagens pedagógicas educacionais. No Brasil, essa filosofia cresce no final da década de 1990 e impulsiona a aprovação de diversas leis a favor da Libras e de sua divulgação. Goldfeld (1997) apresenta uma definição desta corrente filosófica educacional de surdos/as.

O Bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngüe, ou seja deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país [...] os autores ligados ao Bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez. (GOLDFELD, 1997, p. 38).

Diferentemente da relatividade da filosofia da Comunicação Total, o Bilingüismo reacende a centralidade do uso da língua de sinais concedendo a ela o status de língua natural dos/as surdos/as ou primeira língua. Outra radicalidade é não conceber a surdez como uma patologia, mas sim como um traço identitário e cultural. Assim, como traço, não deve ser eliminado, mas respeitado e assimilado como diferença identitária. Essa perspectiva filosófica coloca o Bilingüismo em oposição à filosofia oralista. Desta forma, essa nova corrente altera radicalmente as práticas pedagógicas e a rotina escolar, bem como a organização do sistema de ensino e a direção das políticas públicas educacionais.

[...] o Bilingüismo como base de ensino dos surdos mediante a Educação bilíngüe envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngüe a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngüe, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. (QUADROS, 2006, p. 18).

Diante desta radicalidade linguística centrada nas línguas de sinais para a educação de surdos/as, altera-se, frisa-se, radicalmente a realidade das escolas especiais, como a escola ML. A força que a corrente Bilíngüe ganhou em tão pouco tempo com a nova visão de educação brasileira foi tamanha que a partir da LDB 9.496/96, alinhada à Declaração de Salamanca em 1994, passou-se a defender um sistema de educação pautado na inclusão<sup>88</sup> e não mais na integração, como eram duas décadas anteriores. Desta feita, a lógica do sistema educacional segundo o qual se permitiu pensar uma escola especial para a educação de surdo é quebrada e se torna insustentável na nova organização de ensino pautada na perspectiva inclusiva.

E novamente, a mudança de gestão na Escola ML coincide com uma nova perspectiva de educação. Em 2006, vence o mandato da diretora Maria Augusta Fleuri de Bastos e assume

<sup>88</sup> Na publicação que a SUPEE Goiás lançou em 2010, fica evidente qual era o novo papel das escolas especiais. “Trata-se de uma reorganização das escolas especiais, para atender esses alunos, voltando-se essencialmente para as ações de cunho educacional. Constitui-se de propostas e ações que deverão viabilizar a prática educacional das escolas especiais, com o desafio de fazê-lo sem perder o perfil e os contornos que caracterizam uma escola fundamentada no paradigma da inclusão”. (SUPEE, p. 16) “Toda essa reestruturação foi feita com o objetivo de propor uma nova concepção teórica para fundamentação da prática pedagógica, bem como uma reorganização da estrutura funcional da Unidades Escolares especiais, a fim de que seu papel seja desempenhado de acordo com o modelo da escola inclusiva”. (SUPEE, p. 17).



a direção a professora Maria Ozório Soares Fróes (2006 – 2009). Ela tinha a difícil missão de manter a Escola ML aberta e adequada às novas diretrizes inclusivas. A reforma que a ex-diretora Maria Augusta Fleuri de Bastos fizera em 1996, pautada na Comunicação Total, não teria mais força nem representatividade diante da corrente Bilíngue, o que demandaria não apenas uma reforma, mas uma revolução na estrutura e nas bases pedagógicas que até então sustentavam a instituição.

A gestão da diretora Maria Ozório Soares Fróes foi marcada por tensões e embates: de um lado, estava a comunidade da escola ML – pais e alunos/as – defendendo a sua permanência; de outro, estava a SUPEE/Seduc – Goiás, com a insistência em adequar essa instituição nos moldes da perspectiva inclusiva. Foram três anos de gestão de muitos protestos manifestações, passeatas e movimentos de resistência a favor da continuidade da escola ML, movimentação esta que conseguiu manter a escola funcionando por mais alguns anos.

Mas as mudanças estruturais do sistema de ensino acabaram por, aos poucos, estrangular essa insurgência social. Com a perspectiva inclusiva da educação especial, toda escola deveria ser em essência uma escola inclusiva. Assim, o/a aluno/a surdo/a adquiriu o direito de estudar próximo de sua casa com a mediação de um intérprete de Libras. Tal facilidade foi esvaziando a clientela da escola ML e, desse modo, a diretora Maria Ozório Soares Fróes e sua equipe passaram a aceitar matrículas de alunos/as que apresentassem todo e qualquer tipo de necessidades educacionais especiais.

Essa ação de certa forma conseguiu manter o fluxo de alunos/as matriculados em um nível aceitável para a escola continuar funcionando, mas acabou por criar outras situações. Os profissionais especializados em Libras e educação de surdos/as acabaram saindo da escola pela complexidade que era educar essa clientela tão diversificada. Novamente, há um número considerável de pedido de aposentadorias neste período. A gestão da diretora Maria Ozório Soares Fróes termina em 2009 e as pressões para o fechamento da escola ML aumentam ainda mais sobre a equipe da nova gestora, a professora Edna Ferreira Chaves Bastos, eleita para o mandato de 2009 a 2011. Ela comenta a realidade da escola ML naquele período:

No meu mandato passaram a mandar cada vez mais deficiente para a escola ML. Porque como ela passou de ensino especial para inclusiva, foi a inclusão ao contrário. Passamos também aceitar alunos ouvintes. Começou com os alunos que eram irmãos dos deficientes. A família do surdo veio estudar na escola também, os irmãozinhos, todo mundo veio estudar na escola. Então a inclusão foi ao contrário. Em vez dos deficientes irem para a escola foram os alunos “normais” que vieram estudar na escola ML. No começo deu muito certo, foi muito produtivo. Mas depois o que aconteceu, começou a vim tudo quanto é tipo de alunos com deficiência para estudar na escola. Começaram a chegar alunos com síndromes diversas, hiperativos, autistas. O prédio da Escola Maria Lúcia não foi criado para toda essa clientela com demandas diversas, eram salas pequenas adequadas para a educação de surdos. Não foi para abrigar todas as múltiplas deficiências lá, como o que

aconteceu no final da escola. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022).

Ela ainda comenta que após o fim de seu mandato, a Seduc/Goiás não permitiu mais realizar novas eleições<sup>89</sup>. Desse modo, ao final do mandato da professora Edna Ferreira Chaves Bastos, a solução foi enviar uma interventora para a gestão da escola ML e, em setembro de 2011, ingressa a professora Maria Badia como diretora interventora (2011 – 2013).

O subsecretário da metropolitana Marcelo Oliveira mandou a professora Maria Badia para ficar na escola, para saber se iria fechar ou se não iria. Porque a decisão do governo era que fechasse. Então o subsecretário Marcelo Oliveira mandou a professora Maria Badia para a escola resolver esta situação. Ele também me designou como secretária da Maria Badia, então de diretora eleita tornei secretária interventora junto com a diretora interventora Maria Badia. Trabalhamos juntas por 2 anos e em 2014 nós duas como estávamos próximas de aposentar entramos de licença prêmio nós duas tínhamos 1 ano de licença prêmio. Aí já voltamos da licença prêmio aposentadas tanto eu quanto ela. Assim, nós duas já não voltamos mais para a escola.

A escola já não se caracterizava mais nem como escola de surdos/as nem como escola do ensino regular e em 2014 toma posse a nova interventora, a professora Carla Miranda. A professora Edna Ferreira Chaves Bastos nos conta como foi esse último ano da escola ML.

A professora Carla Miranda chegou como interventora grávida e assumiu a escola. No começo ainda havia alunos nos três turnos. Acho que estavam matriculados em torno de uns 100 a 130 no total nesta faixa, nos três turnos já não passava mais disso. No início de 2015 a escola foi fechada e já não funcionava mais a escola e os que ainda restaram foram transferidos para o colégio Colemar, e já foram transferidos para as outras escolas regulares. Desta forma zerou o número de alunos e fecharam a escola. (Edna Ferreira Chaves Bastos, informação verbal, abr./maio 2022).

Em 2015, a escola passou pelo processo de encerramento e suas atividades centraram-se em arquivar a documentação legal. Na comunidade surda, houve uma divisão de opinião e sentimentos sobre o encerramento das atividades desta instituição. Para os surdos/as mais antigos que ali estudara e passara sua infância e juventude, ou os que iniciaram sua vida profissional ali, havia um sentimento de nostalgia e lamento. Para os integrantes da comunidade surda mais jovem, essa ação teve pouco impacto, pois pertenciam à geração de surdos que estudaram no modelo de escola inclusiva. Outras pautas e demandas tomaram conta das preocupações da comunidade surda goiana, deixando a Escola Estadual Especial Maria Lúcia de Oliveira no passado e na memória dos que por ali passaram e deram vida e forma a essa instituição.

---

<sup>89</sup> A escola já estava irregular e em processo de fechamento há algum tempo, apesar de as diretoras e a equipe da escola ML terem lutado o quanto puderam para manter o funcionamento, inclusive por meio de liminar expedida pela Justiça.

## **PALAVRAS QUE NÃO ENCERRAM**

Estudiosos tanto da área da saúde quanto da educação e da psicologia, nos últimos séculos, têm se debruçado sobre os estudos quanto à forma de as pessoas surdas se comunicarem entre si e com os ouvintes. Também tem sido preocupação de estudiosos e pensadores criar e desenvolver métodos e formas de educação adaptadas às necessidades da pessoa surda.

Nesta pesquisa, busquei percorrer essas questões e complexidades, expondo, inicialmente, a trajetória desde a criação e divulgação do alfabeto manual até os embates das correntes oralistas e gestualistas e seus períodos de hegemonia, conciliação e ruptura, além de apresentar a conjuntura sociopolítica da gênese da educação de surdos/as no Brasil a partir do século XIX e suas transformações no século XX. A narrativa da história pessoal, acadêmica e profissional da personagem Maria Lusia foi pano de fundo e fio condutor da História da Educação no Brasil dos anos de 1930 até a década de 1980.

A partir da análise da trajetória da Escola ML, foi possível contextualizar as mudanças educacionais do final do século XX e nas primeiras décadas do XXI, período este em que surgiram novas correntes filosóficas educacionais da Comunicação Total e do Bilinguismo. Vimos também as inovações no sistema educacional brasileiro a partir da década de 1990 sob a perspectiva da inclusão e seus desdobramentos na educação de surdos/as no Brasil e em Goiás.

Sobre a instituição ML, confirmou-se a hipótese central de que as escolas especiais foram frutos de políticas públicas brasileiras para atender às demandas pedagógicas alinhadas a filosofias educacionais da segunda metade do século XX. Mas com a chegada do século XXI e da mudança de paradigma na educação especial no Brasil a partir da década de 1990, as políticas públicas que antes fundamentavam a manutenção das escolas especiais modificaram-se e deixaram de produzir sentido para as ações educativas nas primeiras décadas do século XXI. Diante do novo paradigma da educação inclusiva, muitas delas passaram a ser vistas de forma obsoletas e como entrave para a inclusão linguística, educativa e social da pessoa surda, o que levou à sua ressignificação ou fechamento e extinção.

São variadas as formas de problematizarmos todo esse percurso histórico da educação de surdo/as no mundo no Brasil e em Goiás. Mas proponho duas reflexões: uma voltada para a sua complexidade e profundidade, o que dificulta produzir uma abordagem direta e conclusiva, e outra pertinente à sua fluidez e efemeridade diante das conjunturas e sua intercambialidade no espaço e tempo, o que nos impede de tecer afirmações definitivas. São

questões que se complementam entre si e o conjunto de suas análises forma um todo que representa a complexidade da tarefa que encontra os que se enveredam em buscar um único método ideal de educar surdos.

A primeira questão que problematiza a complexidade sobre a temática da surdez e da pessoa surda é a que me delongo em apresentar de início, diante das variadas vertentes que já se adiantam em determinar qual seria o melhor caminho filosófico, educacional e metodológico para a educação da pessoa surda. posta essa complexidade, posso afirmar que não é uma tarefa simples, pois tais caminhos cambiam, mesclam e estão imbricados de questões sociopolíticas, econômicas e culturais, além de sofrerem alteração por estarem circunscritas em espaço e tempo, como dito. Pondera-se, ainda, que sempre que há uma mudança, ela não se constitui de forma radical a ponto de romper com a anterior; elas conciliam em parte, fazendo permanecer resquícios das anteriores em novas roupagem e formas.

Assim, conforme evolui a área da saúde aliada às nanotecnologias e demais avanços tecnológicos, reacende-se o objetivo antigo das ciências em devolver ao surdo a potencialidade auditiva do ouvinte. Tal desejo sempre reapareceu ao longo do tempo diante de novas descobertas e possibilidades intervencionistas no corpo humano. Estas sempre foram a mola propulsora das ações tanto da área da saúde quanto da psicologia em aceitar o oralismo puro como a melhor resposta para as questões educacionais da pessoa surda ao longo dos últimos dois séculos.

Mas essas propostas tidas entre os séculos XVIII e a primeira metade do século XX tinham certa velocidade que se alinhavam à velocidade sociocultural adaptativa da humanidade frente às inovações. Atualmente vimos, como nunca antes, o surgimento de novos métodos e tecnologias que permitem precisão em implantes no nervo auditivo, próteses cada vez menores potentes e adaptadas ao ouvido e a melhora significativa na precisão cirúrgica reparadora do aparelho auditivo e fonador. Assim, diante de tais possibilidades, a tendência em normatizar e biologicizar os corpos das pessoas surdas é uma constância que sempre espreita no horizonte, mas que pode surgir em descompasso com as mudanças sociais e culturais sobre a filosofia educacional de pessoas surdas.

Grande parte dos teóricos da historiografia moderna e da filosofia da história, ao definirem a utilidade da história na qualidade de ciência, procuram produzir estudos sobre o conjunto de leis determinantes dos processos históricos. Ao fazerem esse exercício, intencionam determinar permanências, rupturas e acomodações nos processos que compõem a história da humanidade. São estes princípios fundamentais de organização intelectual do

conhecimento histórico. Este historicismo, por fazer parte das ciências humanas, não é uma ciência exata, mas pode dar lampejos de quais possíveis caminhos os processos históricos poderão trilhar futuramente.

Nesta perspectiva, a ciência História é um tipo de investigação que busca a determinação das leis que regem os eventos históricos e o lugar destes eventos, numa visão explicativa do mundo. Sintetizando esse pensamento, a História é a ciência que estuda o passado em busca de respostas explicativas para as questões do presente, mas com olhos no futuro. Assim os processos históricos apresentam padrões e estruturas que de certa forma podem ajudar ao historiador a vislumbrar o futuro e a produzir conjecturas sobre o seu desenrolar a partir de padrões analisados no processo e nos acontecimentos do passado.

Assim, na alternância de correntes teóricas que, ao longo do processo histórico, ocorre em tempos de hegemonia, ruptura, acomodação e novamente ruptura, pode-se inferir que o surgimento de uma nova corrente filosófica educacional e metodológica para a educação de surdos/as é uma questão de quando e como ocorrerá. Essa certeza de que logo surgirá uma nova perspectiva educacional para a educação de surdos/as nos leva para a segunda questão problematizada.

A segunda questão é parte complementar da primeira já analisada: a constatação da fluidez e da efemeridade filosófica educacional e metodológica diante das conjunturas e de sua intercambialidade no espaço e tempo, o que nos impede de produzir certezas e afirmativas cristalizadas. O que percebermos é que o processo educacional da pessoa surda não é um processo pronto e acabado, mas líquido e adaptativo às conjunturas espaço-tempo.

À medida que a humanidade acumulou séculos de experiências e conhecimentos para produzir métodos de educação de surdos/as, com a era das revoluções foi preciso apenas um século para que os dois primeiros métodos se alternassem em poder e hegemonia e essa velocidade da contemporaneidade tem produzido cada vez mais mudanças filosóficas educacional e metodológicas. Exemplo disso é o método da Comunicação Total, que durou apenas poucas décadas e logo já foi atropelado pelo bilinguismo. Assim, não podemos afirmar que o Bilinguismo é a corrente definitiva e cristalizada para a educação do surdos/as, pois os processos históricos são passíveis de alterações, reformulações, conciliações e rupturas impulsionadas por conjunturas diversas.

Novas vertentes dentro do bilinguismo já despontam na atualidade, como a Pedagogia Surda e a Escola Bilíngue, que propõem uma nova roupagem uma escola especializada em educação de surdos. Se respeitarmos as devidas precauções anacrônicas e considerarmos

algumas modificações e atualizações, a extinta Escola ML poderia atualmente ser considerada uma escola Bilíngue.

As instituições de educação especial, como a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusía, objeto desta pesquisa, passaram a ser vistas, diante dessas novas vertentes, como obsoletas e entraves para a total inserção social e educacional da pessoa surda a partir dos anos 2000. Neste pacote estavam também as instituições filantrópicas que fomentaram e mantiveram ao longo do século XX quase que a totalidade da educação especial brasileira.

Elas entrarão no bojo das instituições que não mais produziam sentido na nova perspectiva da inclusão a partir da declaração de Salamanca, de 1994, e da nova ótica que a educação especial ganhou com a LDB 9496, de 1996. Com efeito, alguns anos depois, já na segunda década do século XXI, pairava a certeza de que logo essas instituições filantrópicas não fariam mais sentido de existir e entrariam em colisão com o sucesso das iniciativas da educação especial na perspectiva da inclusão.

Mas essa já não era mais a certeza dos primeiros anos da terceira década do século XXI. As expectativas sobre as iniciativas e ações do novo modelo de educação especial brasileira acabaram por não se confirmar em sua inteireza, em parte pela complexidade do tema. Por certo, podemos imaginar o tamanho da problemática que é abarcar o universo das necessidades educacionais da pessoa com deficiência sensorial, motora, intelectual e cognitiva, lembrando que este estudo apresenta apenas uma das facetas – a educação da pessoa surda – desse universo. Acrescente-se a isso o leque do espectro autista e as altas habilidades e a superdotação, além da ocorrência das múltiplas “deficiências” em um único sujeito, o que demanda cuidados e atenção de especialidades diversas.

Por outro lado, muito do insucesso e do desencantamento com o radicalismo da perspectiva da inclusão vivenciada no início do século XXI se dera por inferências da conjuntura político-econômica do país. O discurso político da época pautava-se nas afirmações e análises de que as instituições de ensino especiais tanto públicas quanto filantrópicas eram dispendiosas e onerosas demais aos cofres públicos. Ademais, eram acusadas de apresentar poucos resultados se comparados ao tamanho das despesas que exigiam.

Mas em apenas duas décadas, a prática da educação na perspectiva da inclusão lamentavelmente também tem se revelado desafiadora, de forma que ainda estamos vivenciando um período de desilusão, de discursos acalorados, mas vazios de ações afirmativas – e de patente desordem na condução das políticas públicas da educação especial. Assim, diante dessas incertezas, qual corrente e filosofia educacionais ganharão destaque e

centralidade neste debate? Haverá rupturas ou conciliações com as correntes do tempo presente? Só o futuro dirá.

Sobre a personagem Maria Lusia, posso inferir que ela fez a diferença enquanto mulher e educadora, podendo ser considerada vanguardista de seu tempo. Além de exemplo de dedicação, estudo, pesquisa e profissionalismo na complexa tarefa de educar surdos/as – ainda mais no Brasil da segunda metade do século XX – ela ainda é um exemplo de figura feminina que se impôs profissionalmente, mesmo com tantos percalços e dissabores.

Apesar de ter sido uma pessoa afetuosa e preocupada com seus pais e familiares, buscou um caminho diferente das outras mulheres de seu tempo. Aparentemente não se apertou na segurança de um casamento, como era o costume na época, mas enxergou possibilidades para além de constituir sua própria família e criar seus próprios filhos/as. Investiu na formação acadêmica, em sua vida profissional e em ajudar a construir um mundo melhor para os surdos, grupos menos afortunados e que sempre estiveram à margem da sociedade.

Devido às limitações de fontes já pontuadas nesta pesquisa – que impossibilitaram o alcance sistemático da narrativa sobre sua trajetória acadêmica e profissional, espera-se que este estudo seja um ponto de partida instigador de pesquisas futuras, pois muito ainda há a desvelar sobre essa personagem. Para tanto, é imprescindível que pesquisadores tenham acesso aos acervos e arquivos das instituições por onde a personagem Maria Lusia transitou e construiu sua história profissional e acadêmica, pois foi em virtude de sua atuação nessas instituições que ela, merecidamente, foi homenageada tendo seu nome atribuído ao nome uma instituição escolar para surdos/as em Goiás. E, certamente, muitos vestígios foram deixados por nesses longos anos de dedicação em educação de surdos/as.

Sabe-se, ainda, que outros sujeitos e personagens foram tão ativos quanto Maria Lusia de Oliveira para a história da educação de surdos/as em Goiás. E para que esses/as personagens e sujeitos ganhem destaque ou se lance luz sobre as suas práticas e contribuições é necessário que novas pesquisas sobre a história da educação de surdos/as sejam realizadas.

Daí a pertinência de ter revivido a personagem Maria Lusia e tê-la lembrado em muitas das fases de sua vida, mesmo que de modo conjectural. Ela tipifica e consegue retratar as histórias esquecidas de muitas “Marias” que se dedicaram à carreira docente e que foram significativas no processo educacional de uma comunidade, seja ela um bairro da capital ou uma cidade do interior de Goiás. “Marias” cujas suas memórias foram se desbotando com o tempo, cujas práticas exitosas foram esquecidas, Marias de lutas e mazelas silenciadas.

Rememorar a vida e a carreira de Maria Lusia de Oliveira e daqueles que tanto contribuíram para a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira é dar espaço de rememoração a essas importantes personagens que deram vida e forma a diversas facetas da história da educação goiana.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. Pensamento e narração em Hannah Arendt. *In*: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo J. (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 215-226.

ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?**: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. Faculdade de Educação. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ALMEIDA Aparecida Maria. **No altar e na sala de aula**: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudeste goiano (1944-1963) 465 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro M.; FARIAS, Marizeth Ferreira. História Educacional no Sertão Goiano: contribuições dos grupos escolares (período de 1935 a 1946). *In*: ZANATTA, Beatriz Aparecida; BALDINO, José Maria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes(orgs). **Temas de educação IV**. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaços Acadêmicos, 2018. 298p.

ARENDT, Hannah. **A Dignidade da Política**: ensaios e conferências. Tradução Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**, 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**, tradução Mauro W. Barbosa, 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História**: especialidades e abordagens. 5. ed. Petrópolis, Vozes. 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Walter Benjamin tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras Escolhidas. Volume I. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense. 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, out-dez. 2016.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BÍBLIA Sagrada. **Evangelho de Marcos e Epístola aos Romanos**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969. p. 291-309.

BLACK, Edwin. **Guerra contra os fracos**: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante. Tradução de Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa, 2003.

BLOGGER, **Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira**. Disponível em: <https://www.blogger.com/profile/01653147792155265928>. Acesso em: 20 set. 2021.

BORGES, Márcia Terezinha Trotta; Regina Helena Simões-Barbosa. **Cigarro “companheiro”**: o tabagismo feminino em uma abordagem crítica de gênero Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(12):2834-2842, dez, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. 3ª ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1984.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24). Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. 1930. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 18/11/1930, Página 20883. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diário Oficial da União**, 15/4/1931, Página 5799. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 15/1/1937, Página 1210 Coleção de Leis do Brasil - 1937, Página 12 Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Vigência Cria o Instituto Nacional do Livro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del093.htm). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Coleção de Leis do Brasil, 1937, Página 421 Vol. 3. Decreto-lei nº 92, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Serviço Nacional de Teatro. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 27/12/1937, Página 25585. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-92-21-dezembro-1937-350840>. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del4244](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244). Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 4/1/1946, Página 116. Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 646 Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960**. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/13834-c.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13834-c.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968**. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/15564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1 - 4/7/1973, Página 6426. Coleção de Leis do Brasil - 1973, Página 8 Vol. 6. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973**. Regulamentada a Lei n.º 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em: [http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf). Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP. 1997. V. II.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a Profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Brasília, DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 9.382/2017**. Aguardando Apreciação pelo Senado Federal. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2166683>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRAUDEL, Fernand. A longa duração. *In: Escritos sobre a História*. Lisboa: Perspectiva, 1992.

BROŽEK, Josef; MASSIMI, Marina. (ed.). **Curso de Introdução à Historiografia da Psicologia**: Apontamentos para um Curso Breve. Memorandum, 2, 103-109. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/brozek02.htm>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRZEZINSKI, Íria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: UCG/SE/GO/ABEU, 1987.

CÂMARA, Leandro Calbente. **A Invenção da Educação dos Surdos**: Escolarização e Governo dos Surdos na França de Meados do Século XVIII a Meados do século XIX. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2018.

CAMASMIE, Ana Tereza. **Narrativa de Histórias Pessoais**: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt. Dissertação [Mestrado em Filosofia] – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (PUC-SP). 2007.

CALIXTO, Hector R. da Silveira; CASTRO, Fernanda G. A. S de. **Aspectos históricos e legais sobre a educação de surdos no Brasil: do império a república velha.** Uberlândia, 2015.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos** – no mundo e em Portugal. Surd´Universo, 2007.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia.** Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012. p. 1-16.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

CHARTIER, Roger. Humanidades. **Estudos avançados**, 24 (69), 2010.

CONFORTO, Simone Ferreira **Breve história dos surdos no Mundo e em Portugal.** Lisboa: surd´universo, 2007. Resenha: Paulo Vaz de Carvalho. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 42, jul./dez. 2014.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Linguística e surdez: compreendendo a singularidade da produção escrita de sujeitos.** **Rev. Psicopedagogia**, 2003;20 (62):94-106.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. **A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: a longa duração (1949-1958).** Assis, Portugal, 2009.

CRUZ, Fabíola Peres da. **Jovens estudantes do IEG: memórias do movimento estudantil (1964 A 1968).** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2013.

ENDLICH, Ângela M. **Perspectivas sobre o urbano e o rural.** In: SPOSITO, Maria E. B.; WHITACKHER, Arthur M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão popular, 2006. p. 11-31.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural: uma visão sobre a sociedade e a cultura.** Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FERREIRA, Júlio Romero. **A Exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência.** São Paulo: UNIMEP, 1993. 94p.

FONSECA, Cláudia; BRITES, Jurema. **Ritos de recepção: Nomes, batismos, e certidões como formas de inscrição da criança no mundo social.** In: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.). **Infância e adolescência: múltiplos olhares.** 1. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

FREEMAN, Roger D.; CARBIN, Crifton F; BOESE, Roberto J. **Seu filho não escuta? Um guia para todos que lidam com crianças surdas.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial.** Cadernos de Pesquisa, n.119, p. 191-204, julho/2003.

GESSER, Audrei. **Libras, que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Ed. Parábola Editorial, 2009.

GINZBURG, Carlo. **The Cheese and the Worms.** Traduzido por John and Anne Tedeschi. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980, primeiramente publicado em italiano, em 1976. Edição brasileira: O queijo e os vermes, tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 926, de 13 de novembro de 1953** Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. (D.O. de 10-12-195). Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/97594/pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria Superintendência de Legislação. **Lei nº 10.693, de 28 de dezembro de 1988.** Dá nova redação ao art. 1º da Lei nº 10.582, de 7 de julho de 1988. Cria a Escola Estadual Especial Maria Lusia De Oliveira. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/83908/pdf>. Acesso em: 22 maio 2022.

GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Decreto Lei Estadual nº. 8305, de 31-12-1943. *In:* Lei nº 954, de 13 de novembro de 1953. **Fixa a divisão territorial do Estado.** Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/12544>. Acesso em: 22 maio 2022.

GOIÁS, Secretaria Estadual de Educação. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**, 2004.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Ed. Plexus, 1997.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Ed. Plexus, 2002.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. Contribuições Conceituais de Pierre Bourdieu para a investigação de temática da juventude e educação. *In:* DUARTE, Aldimar Jacinto; GUIMARÃES, Maria Tereza (orgs.) **Processos formativos de jovens na EJA em Goiás.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Vértice, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva.** Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 2004.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** [online], v. 19, n. 46, Campinas, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et. al.] São Paulo: Unicamp, 2003.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, EexG. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACHADO, Fernanda Quixabeira. “**Nós somos jovens**”: um problema no presente e uma esperança de futuro na Cuiabá dos anos 1950 e 1960. 2006. 165p. (Dissertação de Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Ciências Humanas e Sociais Departamento de História, 2006.

MAGALHÃES, Justino Pereira de (2004). **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 178p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Angela Maria de Souza. Os Anos Dourados e a Formação do Professor Primário no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1960). **Revista Teias**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 15, ago. 2007. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825/16806>>. Acesso em: 21 maio 2022.

MARTINS, José de Souza. **Atraso: ensaio de sociologia da História lenta**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEIHY, José C. S.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **A política de vinculação de recursos públicos e o financiamento da educação no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo/USP, Faculdade de Educação, 1981.

MENEZES, Á. C. de. **Dom Emanuel Gomes de Oliveira – Arcebispo da Instrução**. Goiânia/GO: AGEPEL, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial**; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Conheça a história da educação brasileira**. s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. *In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica: Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília – 2007. Leograf – Gráfica e Editora Ltda.

NOVAES, M. Formação e padrões éticos do psicólogo escolar. *In: Psicólogo escolar: Identidade e perspectiva* (pp. 144-146). **Anais I Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. ABRAPEE. Campinas: Átomo, 1992.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Jul/Ago., nº 14, p. 35 a 196, 2000  
OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Paulo Cesar Soares de. MARCOS FILOSÓFICO E METODOLÓGICO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL. *In: Temas de educação VI [recurso eletrônico] : objetos de investigação em construção / organizadoras: Cláudia Valente Cavalcante ... [et al.]*. - Cruz Alta : Ilustração, 2022. 190 p.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In: SKLIAR, Carlos (org.)*. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, p. 17-31, 2017. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História – Órgão da Associação Nacional de História*. São Paulo: **ANPUH/Contexto**, vol. 15, n.º 29, 1995.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESTALOZZI, Instituto de Goiânia. História. s.d. Disponível em: <http://institutopestalozzidegoiania.blogspot.com/2010/03/historia.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2,n.3, 1989, p. 3-15.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.



QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). Acesso em: 19 fev. 2022.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar em Revista.** Curitiba, Editora da UFPR, n. 18, 2001, p. 13-28.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais** Maio/Junho/Julho Agosto de 2011, Vol. 8, Ano VIII, nº 2 ISSN: 1807-6971. 2011.

REIS, Vânia Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo:** o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 1992.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação:** ensaios de hermenêutica. Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabano). Porto-Portugal: Rés-editora, 1989.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Trad. Alain François. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

ROCHA, Solange Maria da. **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 (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 35ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMERO. T. S. **Os processos de ensino e aprendizagem do aluno com síndrome de down: um estudo no noroeste do Paraná.** 2014. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4440/1/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_100.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4440/1/MD_EDUMTE_2014_2_100.pdf)>. Acesso em: 4 dez 2020.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006. 365p.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos:** Uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. Estudos surdos I / Ronice Müller de Quadros (org.). – [Petrópolis, RJ] Arara Azul, 2006.

SOARES, Maria Aparecida Leite. A Educação do Surdo no Brasil (livro eletrônico) Maria Aparecida Leite Soares. Campinas, SP: Autores Associados; 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/405693045/A-educacao-do-surdo-no-Brasil>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SINTEGO. **Sintego Faz 30 Anos.** Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/5355-sintego-faz>. Acesso em: 15 maio 2022.

SKILIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. Porto Alegre: **Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In*: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOFIATO, C. G.; REILY, Lucia Helena. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na História. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL DE GOIÁS (SUPEE). **Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva 10 anos**. Caderno 9. Goiás, Secretaria da Educação / Coordenação de Ensino Especial, 2010.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais e educação no mundo contemporâneo. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria. (Org.) **Cultura, poder e educação Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: ULBRA, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Uma história de persistência: Pioneiros contam parte da trajetória de luta e obstinação de quem ousou sonhar a UFG. *In*: **Revista Afirmativa UFG**, Goiânia, Goiás (UFG), volume 02, novembro de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). Faculdade de Letras. **10 anos do curso de Letras-Libras**. s.d. Disponível em: : <https://www.lettras.ufg.br/n/118366-10-anos-do-curso-de-lettras-libras>. Acesso em: 15 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Faculdade de Letras. **Curso à Distância**. Disponível em: <https://letraslibras.grad.ufsc.br/curso-a-distancia/>. Acesso em: 15 maio 2022.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura / Raymond Williams ; tradução Paulo Henriques Britto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO UNIVERSITÁRIO  
ALFREDO NASSER - UNIFAN



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA - DE 1988 A 2015

**Pesquisador:** Paulo Cesar Soares de Oliveira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56132922.5.0000.8011

**Instituição Proponente:** FACULDADE ALFREDO NASSER LTDA - ME

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.299.711

#### Apresentação do Projeto:

Os últimos trinta anos da história recente do Brasil está marcada pela aprovação de várias leis e de políticas públicas que, estruturaram de fato a educação do surdo na perspectiva da inclusão no Brasil e em Goiás. O objetivo deste estudo é a busca do processo educativo do surdo em Goiás bem como da sua organização social e linguística e de vestígios dessa educação, com foco maior a partir da década de 1980 em diante indo até os anos de 2015. Para tal, elegeu-se o estudo de caso da instituição escolar extinta denominada Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira; buscando catalogar, organizar e registrar os relatos, as memórias, os testemunhos e as fontes imagéticas até então pulverizada de forma informal, bem como sua cultura escolar e registrar de forma acadêmica a história desta importante instituição escolar da comunidade surda goiana. Sendo assim, pretende-se construir uma cronologia científica da história da extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira. A pesquisa de campo se dará por meio da história oral observando às narrativas (depoimento) e testemunhos dos ex-diretores, professores, intérpretes, alunos surdos e familiares, que participaram da história desta instituição.

**Endereço:** Av. Bela Vista, Nº 26, Jardim das Esmeraldas, prédio da Pró-reitoria acadêmica, sl. 1  
**Barro:** JARDIM DAS ESMERALDAS **CEP:** 74.905-020  
**UF:** GO **Município:** APARECIDA DE GOIANIA  
**Telefone:** (62)3094-9494 **E-mail:** cep@unifan.edu.br

## ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA

21/02/2022 11:27

SEI/GOVERNADORIA - 000027689832 - Carta

Secretaria de  
Estado da  
Educação



ESTADO DE GOIÁS  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 242/2022 - SEDUC

Goiânia, 18 de fevereiro de 2022.

### CARTA DE ANUÊNCIA

**Assunto: Solicitação de autorização de pesquisa.**

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada "História e Memória da Educação do Surdo em Goiás: Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira - de 1988 a 2015", do aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Paulo Cesar Soares de Oliveira.

A referida pesquisa tem por objetivo compreender o processo educativo do surdo em Goiás, bem como da sua organização social e linguística entre a década de 1980 até os anos de 2015. Assim, optou-se pelo estudo de caso de uma instituição escolar extinta denominada Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira que era situada na cidade de Goiânia-GO. A articulação metodológica visa articular as fontes oficiais com outras fontes até então pulverizadas de forma informal na comunidade surda goiana, que são os relatos, as memórias, os testemunhos e as fontes imagéticas, bem como a cultura escolar. Tais fontes serão produzidas por meio de entrevistas orais com os sujeitos dessa comunidade, e a concepção dessa articulação possibilitará uma narrativa histórica e acadêmica dessa importante instituição escolar para a comunidade surda goiana.

Conforme informado no projeto espera-se, como benefício, que os resultados decorrentes deste estudo possam fornecer subsídios para conhecimento de aspectos significativos referentes à aplicabilidade das práticas docentes inclusivas e de acessibilidade à pessoa com surdez. Espera-se ainda que os dados obtidos possam contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para esse público, com vistas à prevenção de doenças crônicas e promoção da saúde.

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação de pesquisa.

Destarte, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor) se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da informação.

RITA DE CÁSSIA FERREIRA  
Superintendente

[https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=33305282&infra\\_siste...](https://sei.go.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=33305282&infra_siste...) 1/2

**APÊNDICE A****ROTEIRO DE ENTREVISTAS ORAIS SEMIESTRUTURADAS**

***PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS***

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO***

**NÍVEL DOUTORADO**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**

---

**Título da Pesquisa: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA – DE 1988 A 2015**

**Instituição Responsável: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

**Pesquisador Responsável: Paulo Cesar Soares de oliveira**

**Orientadora: Prof. Dr. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida**

**Telefones de contato: 62 981494920 (Pessoal)**

**Tempo de Desenvolvimento da pesquisa na Seduc-GO: de janeiro a maio de 2022.**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Apresentação do entrevistado**

1. Qual o seu nome, formação, idade, sexo?
2. Qual a sua situação funcional e seu cargo ocupacional na Seduc-GO?
3. Há quanto tempo atua na Educação Especial?
4. Qual o seu conhecimento sobre a temática da surdez e da história da educação especial e inclusiva em Goiás?

5. Qual o seu conhecimento sobre a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira?
6. Já ocupou algum cargo ou função anteriormente que teve alguma relação com a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira?

#### **Sobre as Políticas Públicas do Período que Envolve a Pesquisa**

7. De que forma a Educação Especial tem-se organizado ao longo do período (1988 a 2015) de existência da extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira?
8. Que políticas internacionais influenciaram a mudança de paradigma na educação especial no Brasil e em Goiás neste Período?
9. Quais as políticas públicas inclusivas foram desenvolvidas neste período?
10. Quais os sujeitos e personalidades foram importantes para a mudança de paradigma na educação especial em Goiás neste período?
11. Que legislação específica estadual e municipal podemos destacar que foram aprovadas neste período para a mudança de paradigma na educação especial?

#### **Sobre a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira**

12. Em qual contexto a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira foi criada e com que finalidade para a rede estadual de ensino goiana?
13. Que legislação específica estadual e municipal podemos destacar que foram aprovadas neste período referente à extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira?
14. Quais os sujeitos e personalidades foram importantes e se destacaram na criação, funcionamento, fechamento e extinção da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira?
15. A extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira fazia parte de quais políticas públicas da educação especial e inclusivas?
16. Durante o período em que ela esteve em funcionamento, como a extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira foi afetada ao longo da história pelas mudanças de paradigmas na educação especial?
17. Qual contexto histórico, filosófico e metodológico educacional fez com que a Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira fosse fechada e extinta?

18. Qual foi a reação da comunidade surda, alunos, familiares e de ex-funcionários da Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira frente ao processo de fechamento e extinção da instituição?
19. Como essas reações contribuíram e influenciaram para acelerar ou retardar este processo de extinção?
20. Que contribuições e legados ficaram com os anos de funcionamentos da extinta Escola Estaduais Especiais Maria Lusia de Oliveira para a educação especial e a comunidade surda goiana?

**21. Sobre a personagem Maria Lusia de Oliveira**

22. Você conheceu a personagem Maria Lusia de Oliveira?
23. O que você sabe sobre a história de vida e profissional dela?
24. Você possui algum material impresso ou manuscrito que tenha sido produzido por ela?
25. Você possui algum documento que pertenceu a personagem Maria Lusia de Oliveira, ou que contenha o nome dela?
26. Você possui alguma foto ou imagem que contenha a personagem Maria Lusia de Oliveira?

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) SEM IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

#### HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA – DE 1988 A 2015

##### **Prezado participante,**

Você está convidado (a) para participar da pesquisa História e Memória da Educação do Surdo em Goiás: Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira – de 1988 a 2015 desenvolvida por Paulo Cesar Soares de Oliveira discente de **Doutorado** em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação da Prof. Dr. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O objetivo central do estudo é compreender, por meio da história oral, processo educativo do surdo em Goiás bem como da sua organização social e linguística entre a década de 1980 até os anos de 2015. Para tal, elegeu-se o estudo de caso da instituição escolar extinta denominada Escola Estadual Especial Maria Lusía de Oliveira que era situada na cidade de Goiânia-GO.

O convite a sua participação se deve ao fato de que, de alguma forma você enquanto integrante da comunidade surda goiana pode auxiliar no mapeamento da trajetória desta instituição escolar. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada. Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário virtual, por meio do Google Forms ao (à) pesquisador (a) do projeto, e



em nenhum momento haverá identificação do nome ou dados pessoais (endereço, CPF ou RG) do participante. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a narrativa histórica e acadêmica desta importante instituição escolar para a comunidade surda goiana.

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Mesmo sem identificação direta dos participantes da pesquisa, há o risco de constrangimento ou dano emocional aos questionamentos. Divulgação de dados confidenciais, que por algum momento podem ser revelados, por estarem em âmbito virtual. Para tanto, o pesquisador garante apoio psicológico por meio do NATPSI – UNIFAN (Núcleo de Apoio Terapêutico), local em que o pesquisador tem vínculo docente. Esta assegura ainda que as informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese, mas jamais com a identificação do participante.

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Paulo Cesar Soares de Oliveira  
***Nome do Pesquisador Responsável***  
***Contato com o (a) pesquisador (a) responsável (libras.paulo@hotmail.com)***

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome do Sujeito da Pesquisa:

---

(assinatura)

Data: Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Centro Universitário Alfredo Nasser  
Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas  
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Aparecida de Goiânia – Goiás

**APÊNDICE C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) COM IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO EM GOIÁS: ESCOLA ESTADUAL ESPECIAL MARIA LUSIA DE OLIVEIRA – DE 1988 A 2015****Prezado participante,**

Você está convidado (a) para participar da pesquisa História e Memória da Educação do Surdo em Goiás: Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira – de 1988 a 2015 desenvolvida por Paulo Cesar Soares de Oliveira discente de **Doutorado** em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura, sob orientação da Prof. Dr. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

O objetivo central do estudo é compreender, por meio da história oral, processo educativo do surdo em Goiás bem como da sua organização social e linguística entre a década de 1980 até os anos de 2015. Para tal, elegeu-se o estudo de caso da instituição escolar extinta denominada Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira que era situada na cidade de Goiânia-GO.

O convite a sua participação se deve ao fato de que, de alguma forma você enquanto integrante da comunidade surda goiana pode auxiliar no mapeamento da trajetória desta instituição escolar. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

**Quanto à confidencialidade e a privacidade das informações e de identificação dos entrevistados este sigilo não se aplica a todos os participantes. Alguns pelo contrário farão questão de serem identificados. Pois, se sentirão lembrados, honrados e homenageados ao aparecerem em uma pesquisa desta envergadura. Isto se dá pelo fato de que como esta pesquisa se trata de um estudo de caso de uma importante instituição**

**escolar para a comunidade surda goiana, muitos dos participantes desta pesquisa foram personagens de destaque desta luta e das conquistas sociais, linguísticas e educacionais desta comunidade, e preferem ser identificados e lembrados por tais feitos. Desta feita, preferem não ser garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por eles prestada como será o caso de ex-diretoras, personalidades da Seduc- 2 GO e ex-alunos que se tornaram liderança e personalidades de destaque da comunidade surda goiana. Assim, caso sinta que faz parte deste grupo ao assinar este termo (TCLE) estará ciente de que a sua identificação não será omitida na divulgação dos resultados da pesquisa.**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário virtual, por meio do Google Forms ao (à) pesquisador (a) do projeto, e em nenhum momento haverá identificação do nome ou dados pessoais (endereço, CPF ou RG) do participante. As entrevistas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a narrativa histórica e acadêmica desta importante instituição escolar para a comunidade surda goiana.

Toda pesquisa possui riscos potenciais, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Mesmo sem identificação direta dos participantes da pesquisa, há o risco de constrangimento ou dano emocional aos questionamentos. Divulgação de dados confidenciais, que por algum momento podem ser revelados, por estarem em âmbito virtual. Para tanto, o pesquisador garante apoio psicológico por meio do NATPSI – UNIFAN (Núcleo de Apoio Terapêutico), local em que o pesquisador tem vínculo docente. Esta assegura ainda que as informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese, mas jamais com a identificação do participante.

Declaro o cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes.

Paulo Cesar Soares de Oliveira  
*Nome do Pesquisador Responsável*

*Contato com o (a) pesquisador (a) responsável (libras.paulo@hotmail.com)*

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar e atesto que estou ciente de que a minha identificação não será omitida na divulgação dos resultados da pesquisa.

Nome do Sujeito da Pesquisa:

\_\_\_\_\_

(assinatura)

Data: Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Centro Universitário Alfredo Nasser  
Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas  
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br  
Aparecida de Goiânia – Goiás