



Educação e Pesquisa

E-ISSN: 1678-4634

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo  
Brasil

Gutierrez Rodrigues, Ednalva; Mendes Gontijo, Cláudia Maria  
Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito  
Santo  
Educação e Pesquisa, vol. 43, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 229-243  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo**

Ednalva Gutierrez Rodrigues<sup>I</sup>  
Cláudia Maria Mendes Gontijo<sup>I</sup>

## **Resumo**

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla cuja finalidade foi estudar a alfabetização de surdos no Espírito Santo, Brasil, no período de 1950 a 1970. Objetiva, especificamente, compreender o processo de descentralização da educação/alfabetização de surdos no Brasil e a consequente criação das primeiras classes de alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo, quanto aos aspectos políticos e administrativos. Adota a pesquisa histórica e o documento/texto como objeto central de análise. Toma como referência teórica a concepção de História proposta por Marc Bloch e a perspectiva bakhtiniana de linguagem para compreender o texto/documento como um enunciado produzido por sujeitos no seu tempo. Concluiu-se que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi fundamental para viabilizar o projeto econômico e social que objetivava de descentralizar a escolarização e garantir que o maior número de estudantes surdos brasileiros, até então alijados do direito constitucional à educação, pudessem aprender a língua oficial do país, objetivo central da alfabetização da época. A descentralização da educação de surdos no Espírito Santo, por sua vez, ocorreu, mas dependeu, em grande medida, das parcerias entre as instituições públicas e privadas. Se, por um lado, essas parcerias adiaram a oferta da escolarização como direito, por outro lado, viabilizaram as condições concretas para a educação de um grupo de pessoas, até então excluídas desse processo.

## **Palavras-chave**

Educação de surdos – Educação especial – Descentralização.

**I-** Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.  
Contatos: nalvaguti@hotmail.com;  
clammgont@gmail.com

# ***Decentralization of deaf education in Brazil and its developments in the State of Espírito Santo (Brazil)***

Ednalva Gutierrez Rodrigues<sup>1</sup>  
Cláudia Maria Mendes Gontijo<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This article results from a broader study which aimed to examine deaf people's literacy in the state of Espírito Santo, Brazil, from 1950 to 1970. The article's goal is, more specifically, to understand the process of decentralization of deaf education/literacy in Brazil, as well as the consequent creation of the first literacy classes for deaf children in Espírito Santo, with regard to the political and administrative aspects of this process. It adopts historical research, as well as documents/texts, as the central object of analysis. It builds on the conception of history proposed by Marc Bloch and on the Bakhtinian perspective on language to understand texts/documents as an enunciation produced by subjects in their time. We conclude that the Campaign for Brazilian Deaf People's Education was fundamental to enable the economic and social project aimed at decentralizing schooling, as well as to ensure that a greater number of deaf people, until then excluded from the constitutional right to education, could learn the country's official language, which was literacy's central goal at the time. Decentralization of deaf education in Espírito Santo, in turn, has actually taken place, but it has largely depended on partnerships between public and private institutions. If, on the one hand, these partnerships have postponed schooling offer as a right, on the other hand, they have enabled the concrete conditions for the education of a group of people until then excluded from this process.*

## **Keywords**

*Deaf education – Special education – Decentralization.*

**I-** Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.  
Contacts: nalvaguti@hotmail.com;  
clammgont@gmail.com

## Introdução

Este artigo é o desdobramento de uma pesquisa mais ampla que teve por finalidade estudar a história da educação/alfabetização de surdos no Espírito Santo, no período de 1950 a 1970. Como veremos, o lançamento, em 1957, da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro integrou o projeto desenvolvimentista adotado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubistchek, e, dessa forma, teve como propósito inserir a pessoa surda na vida econômica do país. A criação das escolas ou classes de surdos no Espírito Santo, como parte do projeto de modernização do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)<sup>1</sup>, em direção à descentralização do ensino, proporcionou a realização de convênios e contratos entre a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e entidades filantrópicas, mostrando a fraca atuação do poder público na consecução do projeto de educação/alfabetização de surdos.

Ao tomarmos como referencial teórico as concepções de Marc Bloch (2001), assim como esse autor, buscamos nos afastar de uma visão de História como ciência do passado, pois essa encobre o caráter subjetivo do historiador e toma os documentos como verdades únicas e imutáveis. Ao se afastar dessa visão positivista, que dominou as pesquisas no século XIX, Bloch (2001) advoga uma nova escrita da história, como ciência dos homens no tempo, cujo objetivo seria compreender a ação humana, de acordo com as condições históricas de sua época, nas dimensões política, social, cultural e econômica. A preocupação, então, desloca-se da narrativa para a análise e compreensão dos acontecimentos.

Se, numa perspectiva tradicional, a história deveria se basear na legitimidade dos documentos oficiais, para uma nova escrita

da história, surgem dois desafios: recorrer a outros tipos de fontes e fazer novas perguntas ao passado. Assim, qualquer vestígio pode se tornar um documento. “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p. 79).

Ao encontro dessa afirmação, reconhecemos, na perspectiva bakhtiniana de linguagem, contribuições importantes quanto ao trabalho de análise e produção de textos em pesquisas nas ciências humanas. “Em outras palavras, as ciências voltam-se para o homem, mas é o homem produtor de texto” (BRAIT, 1997, p. 28). Nesse sentido, podemos argumentar que cada texto ou enunciado traz em seu bojo uma História constituída por sujeitos em estreita relação entre si e com o mundo que os cerca, suas concepções, valores e cultura. Em outras palavras, na análise dos documentos, é necessário levar em conta o contexto dialógico que o constituiu e visualizá-lo como o elo de uma cadeia discursiva, como resposta e como provocação a novos enunciados.

Para estabelecer uma relação coerente com os pressupostos teóricos apresentados, é fundamental a escolha de uma metodologia de pesquisa que considere o documento/texto, objeto central de nossas análises, como um produto das relações dialógicas de, no mínimo, duas consciências ou dois sujeitos individuais ou coletivos. A partir dessa concepção de texto, o tipo de pesquisa utilizado é a pesquisa histórica. Para Moreira e Caleffe (2006, p. 75), tal pesquisa se caracteriza pelo fato de o pesquisador poder analisar “[...] documentos ou outras fontes de dados sobre um determinado problema, comportamento ou evento ocorrido no passado”, com o objetivo de compreender as marcas da História nas práticas atuais, enfatizando explicações e relatos das experiências. Para tal, o *corpus* da pesquisa pode ser formado por fontes constituídas por textos e por relatos de pessoas que participaram do evento analisado.

**1-** O Imperial Instituto de Surdos-Mudos teve seu nome alterado várias vezes. Em 1949, o Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, refere-se à denominação de Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Em 6 de julho de 1957, teve seu nome modificado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) até os dias de hoje. Embora os nomes se refiram ao mesmo lugar, neste texto, usaremos as siglas ISM e Ines apenas com a finalidade de localização histórica.

É necessário notar que outros pesquisadores também se dedicaram a estudar a história da educação de surdos. Em âmbito nacional, os trabalhos de Soares (1996) e Rocha (2009) convergem, ao salientarem a importância das ações implementadas pelo Ines com o objetivo de expansão do ensino ao estudante surdo, porém divergem quanto à importância do método de ensino, denominado oralista, que orientou a prática pedagógica nas escolas de surdos por aproximadamente cinquenta anos.

Para Soares (1996), a perspectiva oralista, ao priorizar o ensino da língua oral e negar às crianças surdas o direito à apropriação dos outros conhecimentos, pautando-se pelas vias do assistencialismo e não do direito e da cidadania, passou ao largo da educação destinada às crianças ouvintes. Rocha (2009), no entanto, afirma que a perspectiva oralista deve ser compreendida levando em consideração o contexto da época. Nessa direção, por meio de uma minuciosa pesquisa documental, essa última autora pondera que a educação de surdos, conduzida pelo Ines, dialogou com as concepções educacionais oralistas que fundamentavam a educação no Brasil e no mundo, bem como com o ideário escolanovista, que, com Anísio Teixeira à frente do Inep, acompanhou a ideia de reconstrução educacional do país. Souza (2007), Schmitt (2008) e Neves (2011), ao apresentarem os primeiros indícios da implantação da política de descentralização da educação de surdos, realizada pelo Ines, na década de 1950, em Aracaju (SE), Santa Catarina e Caxias do Sul (RS), respectivamente, confirmam a influência do Ines na gestão de políticas públicas voltada para a educação de surdos.

Este texto objetiva, especificamente, compreender o processo de descentralização da educação/alfabetização de surdos no Brasil e a consequente criação das primeiras classes de alfabetização de crianças surdas no Espírito Santo, quanto aos aspectos políticos e administrativos.

## **Descentralização da educação de surdos**

Em primeiro lugar, é importante salientar que, até a década de 1940, não havia no Brasil um órgão público responsável pela educação e socialização da pessoa surda. Em 1857, essa situação é modificada quando E. Huet, professor surdo francês, apresenta ao Imperador D. Pedro II a proposta de criar a primeira escola para surdos no Brasil. A partir daí o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (ISM) é criado e passa a assumir grande relevância no cenário educacional brasileiro, pelo fato de ter produzido diretrizes que orientaram a educação de surdos no país, até os dias de hoje.

Alguns autores, como Jannuzzi (2004), Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Mendes (2010), indicam como marco histórico da educação especial no Brasil, juntamente com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, apontando a sua relevância não apenas para a história da educação de surdos, mas também para a história da educação no Brasil. Com a criação desse instituto, a ideia de surdez como anormalidade ou deficiência, inscrita no campo da ineducabilidade, passou a ganhar outros contornos, inaugurando um novo tempo e espaço de institucionalização e educação para a pessoa surda. Esse movimento se insere em um cenário de lutas pelo acesso de pessoas excluídas socialmente nos processos de instrução, pois, de acordo com Faria Filho (2010), no período imperial, os debates sobre a necessidade ou não de escolarização dos excluídos, particularmente os negros, índios e mulheres, eram frequentes. Assim, conforme esse autor,

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira do século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo

das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembleias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (FARIA FILHO, 2010, p. 135).

Esse ordenamento legal teria como finalidade garantir a instrução pública à maioria da população, desafio imposto ao Brasil imperial. Porém, de acordo com o autor, esse projeto teve limites em virtude da forte desigualdade social e da atuação paulatina do Estado como responsável por esse processo. Dessa forma, a criação do instituto também se insere em um contexto histórico e social de discussões a respeito da instrução pública como elemento essencial para a modernização do Brasil e, portanto, da exclusão a que estava submetida grande parcela da população infantil, inclusive as crianças surdas, e as possibilidades ou não de acesso dessas crianças à escola.

Além da observância às exigências legais<sup>2</sup> impostas pela reforma do ensino primário e secundário, promovida pelo ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, por meio Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, a criação do ISM e a sua atuação mantiveram um diálogo permanente com as concepções educacionais do período, refutando a ideia de que a educação de surdos se pautou, desde o seu início, à revelia da educação brasileira (SOARES, 1996). Ao contrário, documentos indicam que as práticas educativas adotadas no ISM, por meio do currículo e dos métodos, mantinham estreita relação com as discussões sobre alfabetização das crianças ouvintes, porém possuindo especificidades em relação à surdez, direcionando, prioritariamente, o trabalho para

o ensino da língua oral ou oralização, elemento também central na alfabetização das crianças.

O currículo adotado nas escolas de ensino primário, assim como o currículo do Imperial Instituto de Surdos-Mudos se assemelhavam em todas as disciplinas, porém, para as crianças surdas, a inclusão das disciplinas Lições de pronúncia e de articulação, direcionavam, prioritariamente, o trabalho para o ensino da língua oral ou oralização. A proposta da reforma Couto Ferraz, ao definir um currículo único, determina, contudo, no art. 73, que o inspetor-geral, ouvindo o conselho diretor, poderá “[...] determinar, quando o julgue conveniente, que se adopte outro em qualquer parochia, conforme os seus recursos e necessidades”. Nesse sentido, a inclusão dessas disciplinas no currículo do ISM, cumpre essa tarefa, sinalizando que, para as crianças surdas, havia a necessidade de outro método.

Em 1874, Tobias Leite, diretor do instituto, adotava os princípios do Método Intuitivo para suas aulas e defendia que o caminho da aprendizagem das crianças surdas seria a escrita e não a oralização. Esse método, no campo da pedagogia, tomou corpo a partir das ideias do professor suíço Jean-Henri Pestalozzi e, na historiografia da educação brasileira, a referência que temos sobre ele remonta à década de 1880, quando Rui Barbosa, em 1881, traduziu para a língua portuguesa o livro do americano Norman Calkins, intitulado *Primeiras lições de coisas*, mas a sua publicação se efetiva em 1886 (VALDEMARIN, 2004). As características desse método se aliavam às concepções de educação de Tobias Leite, que integravam o ensino da língua oral ao ensino da linguagem escrita, confirmando que a perspectiva adotada por Tobias Leite, embora se pautasse pela especificidade do ensino oral para surdos, não estava distante do que se discutia na época sobre a alfabetização de crianças ouvintes.

Na década de 1950, com a posse de Ana Rímoli de Faria Dória como diretora do ISM, duas ações provocaram mudanças significativas na educação de surdos, como resposta a todo

**2-** Embora o documento não faça referência ao ensino de crianças surdas, as exigências requeridas para a criação de escolas são contempladas, como a apresentação do programa de estudos como requisito para a criação da instituição e a apresentação de relatórios sobre o seu funcionamento (RODRIGUES, 2014, p. 41-42).

esse movimento iniciado em 1857: a criação do primeiro Curso Normal para professores de surdos e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (Cesb). Na primeira, com o apoio do Ministério da Educação e Saúde, o instituto começou uma ampla formação de professores com o primeiro Curso Normal de professores de surdos-mudos, em 1951, tendo como referencial teórico vários livros escritos por Ana Rímoli, que tinham como proposta pedagógica a aprendizagem da leitura labial e da fala. Dentre eles, podemos citar *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (1958) e *Manual de educação da criança surda* (1961).

No *Compêndio de educação da criança surdo-muda*, Ana Rímoli justifica a criação desse curso a partir das estatísticas que indicavam que, em um universo de aproximadamente 40.000 surdos, apenas 1,52% recebia uma educação sistemática. Além disso, acreditava que o número de surdos crescerá numa proporção de 20% em cada década, acenando para a impossibilidade de o Ines atender a todos os alunos surdos espalhados pelo país. Dessa forma, seria necessário expandir o atendimento, por meio de formação de professores que atuariam em suas respectivas cidades, após concluírem o curso.

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, segunda ação que produziu mudanças nesse tipo de educação, teve ampla divulgação nos meios de comunicação e foi parte de um projeto educacional e cultural do governo de Juscelino Kubitschek, em que se anunciava um ousado objetivo: erradicar o analfabetismo entre os estudantes surdos. Criada em 30 de novembro de 1957, pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, e em comemoração ao Centenário da Instituição, a campanha tinha como lema *O surdo não é diferente de você, ajude a educá-lo*. Uma das ações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, alusiva ao centenário do Ines, foi a publicação de um fascículo intitulado *Campanha para a educação do surdo brasileiro*, contendo o texto que Ana Rímoli anexou ao anteprojeto enviado ao

ministro Clovis Salgado, em 27 de novembro de 1958, solicitando a criação da campanha, bem como os discursos proferidos por ambos, em solenidade que marcou o evento. Em seu pronunciamento, Clóvis Salgado, ministro da Educação e Cultura, esclareceu que o objetivo da campanha era:

[...] oferecer aos Estados e Municípios nossos professores especializados para quem nas escolas primárias, se constituem classes destinadas ao ensino da criança surda lado a lado com as crianças de audição normal. Desse modo, poderemos alargar, progressivamente, a área de atuação federal, até atender a todas as nossas necessidades, que se exprimem em cerca de 60.000 surdos, em todo o Brasil. (BRASIL, 1958, p. 10).

Os professores já estavam sendo formados no Curso Normal. Em sua fala, o ministro anuncia a parceria entre o Governo Federal, como responsável pela implantação do projeto nos estados e municípios, e o Ines, como responsável pela formação dos professores especialistas. Ana Rímoli reafirma a proposta de alargar o ensino às crianças surdas a partir da necessidade de formação de cidadãos úteis à pátria:

Convencida de que esta coletividade de surdos a educar dará, em futuro não muito distante, cidadãos úteis à Pátria, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos, com o beneplácito do Senhor Ministro da Educação e Cultura propugna pela ampliação da rede educativa, na qual os deficientes da audição e da fala possam condignamente situar-se. (BRASIL, 1958, p. 6).

Assim, com fundamento na ideia de que todos têm direito à educação, inclusive os deficientes sensoriais, Ana Rímoli propõe ao ministro da Educação e Cultura a criação da Campanha para a Educação do Surdo



Brasileiro. Preparar professores e enviá-los aos estados e municípios foi a base do projeto de descentralização que se propagou por vários estados do Brasil, inclusive no Espírito Santo. Nessa direção, podemos afirmar que esse projeto, orientado pelo princípio constitucional do direito à educação, estava alinhado aos objetivos políticos e econômicos da época e explicitado com muita propriedade pelo ministro Clovis Salgado, quando afirmou que:

A Campanha, que agora se inicia, tem esse alto sentido de assistência afetiva, de verdadeira recuperação de uma massa considerável de bons elementos, capazes de cooperar na luta pela prosperidade da pátria comum. (BRASIL, 1958, p. 10).

A competência atribuída ao Ines para realizar tal tarefa é referendada, ainda nas palavras do ministro Clovis Salgado, ao afirmar que os métodos usados pelo instituto na educação dos deficientes da fala e da audição, nesse caso, o Método Oral Puro, rendiam bons resultados, já que estavam alinhados com o que existia de mais moderno e eficiente em países mais desenvolvidos.

Em 1959, na 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos, realizada no Ines, em comemoração ao centenário da instituição, o Curso Normal e a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro ganharam visibilidade. No discurso de abertura, o coordenador-geral da conferência, professor Tarso Coimbra, ressaltou a relevância do evento, por congregar professores de todo o território nacional, trazendo como principal consequência

A aprimorada preparação técnico-científica de pessoal altamente qualificado para a educação e assistência a esses deficientes, em todos os níveis, assim como o estudo dos meios para aquisição e uso adequado, pelos surdos, de aparelhagem, em geral, além do planejamento sociológico de prioridades para a erradicação de deficiências básicas assistenciais, quanto

aos surdos, quer no âmbito das atividades públicas, quer no âmbito das atividades privadas em todas as áreas demográficas brasileiras. (BRASIL, 1959a, s.p.).

Em sua fala, o professor Tarso de Coimbra apresenta o cenário em que se desenvolveram as propostas do Ines para a educação da pessoa surda. Assim, ele destaca que as ações governamentais teriam atuação em todos os níveis e deveriam qualificar em duas direções: técnica e científica. Seria preciso conhecer as mais modernas técnicas de ensino da fala, fundamentadas na ciência, para ser um professor qualificado.

Em suas palavras, o esforço do governo em apoiar as campanhas de educação dos surdos objetivava “[...] integrar os setenta mil mudos na comunidade nacional, metamorfoseando-os de ‘peso morto’ em patrimônio ativo pelo ato de ensiná-los a falar [...]” (BRASIL, 1959a, s.p.). Em um contexto de grandes realizações do governo de Juscelino Kubistchek, incluir os surdos nesse projeto desenvolvimentista só seria possível por meio do ensino da fala, já que a mudez não possibilitava a atuação ativa na sociedade, mantendo-os como “peso morto”. Embora o instituto tivesse abolido a expressão “mudo”, ela reaparece na fala de Tarso Coimbra, confirmando a língua oral como condição de inserção do surdo no mundo social e do trabalho.

Essa concepção de educação atrelada ao desenvolvimento econômico, citada por Tarso Coimbra, foi reafirmada no discurso formulado pelo ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado. De acordo com o ministro, o progresso econômico do Brasil necessitava incluir nos programas do governo todos os cidadãos brasileiros, inclusive os surdos. Ele afirmou:

Compreende que havendo no Brasil cerca de 60.000 surdos é seu dever indeclinável procurar valorizar esse grande contingente, recuperá-lo para a vida nacional, integrá-lo dentro de nossa comunidade, como elemento produtivo [...] (BRASIL, 1959a, s.p.).



Desse modo, a correção da deficiência seria o motor para o desenvolvimento individual e, consequentemente, da pátria brasileira que precisava de pessoas produtivas para garantir o seu desenvolvimento econômico.

Em texto publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1959, intitulado *O desenvolvimento da educação e da cultura no Governo Juscelino Kubitschek*, o Governo Federal, com o objetivo de expor as suas realizações nos campos da educação e cultura, compara os dados quantitativos do seu governo e do governo anterior, do presidente Café Filho (1955). Sobre a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, o informativo traz alguns dados comparativos entre os anos de 1955 e 1959, em que o número de escolas educativas em todo o País passou de dez para 84, e a dotação orçamentária enviada ao Ines subiu de Cr\$ 18.690.020,00 para Cr\$ 52.939.260,00. Além disso, destacam-se a criação do Curso de Especialização de Professores de Surdos em todo o território nacional, a criação do Curso Normal Rural para professores da zona rural, a diplomação de 470 professores especializados para surdos e a preparação de 5.000 professores para atuar nos estados e territórios. Ainda conforme o texto, essas medidas visavam à “[...] solução prática dos problemas relativos à integração dos deficientes da audição e da fala na sociedade brasileira [...]” (BRASIL, 1959b, s.p.).

Porém, no contexto das medidas educacionais realizadas no início do governo de Juscelino Kubitschek, na direção de formar professores e erradicar o analfabetismo, enfatizou-se, em grande parte, o projeto desenvolvimentista, que tinha entre seus objetivos capacitar os cidadãos brasileiros a exercerem o seu direito ao voto, que era concedido apenas aos alfabetizados. Em sintonia com essas medidas, campanhas de erradicação do analfabetismo foram realizadas da década de 1940 até 1963 (SAVIANI, 2013). Dentre elas, Campanha Nacional de Reabilitação e Educação dos Deficientes Visuais (1958); Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

(1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963), assim como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957.

A quem caberia a tarefa de ampliar a alfabetização aos surdos brasileiros? Ao instituto, por meio de suas professoras especializadas e da “[...] ampliação da rede educativa e assistencial para tais crianças, iniciando a penetração no interior do País, através da necessária descentralização técnico-administrativa” (BRASIL, 1959a, s.p.). Assim, o Governo Federal realizou esse projeto fundamentado em duas ações: a formação de professores, alicerçada em bases científicas, e a descentralização administrativa, criando novas salas para surdos em alguns estados brasileiros, como veremos a seguir no Espírito Santo.

### **Expansão do ensino às crianças surdas**

Na década de 1950, não havia legislação específica no Brasil que orientasse a educação de crianças surdas, portanto o acesso dessas crianças ao sistema de ensino aconteceu por meio dos convênios entre o Ines e as Secretarias de Educação, balizados pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que instituiu a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro.

No Espírito Santo, o Decreto-Lei nº 16.490, de 11 de março de 1947, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo, definiu que a matrícula no ensino primário, embora obrigatória, poderia ser dispensada aos estudantes que “[...] sofrerem de incapacidade física ou por qualquer outro motivo razoável, não possam estudar” (ESPÍRITO SANTO, 1947, s.p.). Nesse sentido, em termos legais, a obrigatoriedade de frequência à escola era para aqueles que não possuíssem deficiência física e pudessem estudar. Portanto, a obrigatoriedade não atingia as crianças surdas.

A despeito disso, com o Decreto nº 612, de 24 de abril de 1959, “A Secretaria de Educação e Cultura do Estado e o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, resolveu instalar 3 (três) cursos<sup>3</sup> para educação dos deficientes da fonação e da palavra [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1959, s.p.), funcionando provisoriamente no Grupo Escolar Alberto de Almeida e no Parque Infantil Maria Queiroz Lindemberg, ambos em Vitória, e no Grupo Escolar Vasco Coutinho, em Vila Velha. Portanto, a exemplo do que aconteceu em Caxias do Sul, Aracaju e Santa Catarina, a criação das primeiras salas para a alfabetização de surdos no Espírito Santo esteve associada ao movimento de descentralização, engendrado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, e foi conduzido, nesse último estado, pela professora Álpia Couto-Lenzi,<sup>4</sup> aluna da primeira turma do Curso Normal, no Ines, de 1951 a 1953.

A orientação de um ensino especializado pelo Ines indicava a educação das crianças surdas nas escolas comuns. Ana Rímoli, ao defender a descentralização para os estados brasileiros, afirmou que a ação de retirar os surdos do instituto inauguraria um novo momento, pois a sociedade brasileira veria “[...] de uma vez por todas – que o surdo não deve ser educado isoladamente, porém no convívio das crianças normais” (BRASIL, 1959a, s.p.).

Essa orientação teve grande influência na organização de classes especiais para surdos, anexas às escolas comuns, não apenas no Espírito Santo, mas em muitos estados brasileiros.<sup>5</sup> O termo *classes especiais* possibilitava o acesso à escola a uma parcela de estudantes, até aquele momento, excluídos dos processos formais de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que revelava uma situação de diferença entre crianças surdas e crianças normais, segundo concepção da época.

**3-** Esse foi o nome dado, no Espírito Santo, às classes especiais para crianças surdas nas escolas comuns.

**4-** Foi designada, pelo Ines, para o cargo de Professora Responsável pela Educação dos Deficientes Auditivos no Espírito Santo.

**5-** Pernambuco, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Território de Rondônia, Pará, Bahia, Alagoas e Estado do Rio (BRASIL, 1959a, s.p.).

No Espírito Santo, observamos que a tentativa de integrar as crianças surdas à educação institucionalizada foi implementada gradativamente. Em matéria publicada no jornal *A Gazeta*, do dia 23 de agosto de 1969 (A CRIANÇA, 1969), a Secretaria de Educação informou que, além do município de Vitória, o número de classes especiais, nas escolas primárias já estava sendo ampliado em Cachoeiro do Itapemirim (5), Colatina (3), Cariacica (2), São Gabriel da Palha (1), Castelo (1) e Mimoso do Sul (1). Em função dos nossos limites, vamos nos deter nos municípios de Vitória e Cachoeiro do Itapemirim.

Em Vitória, a alegação do poder público de falta de local para atender às crianças surdas levou a professora Álpia Couto-Lenzi a ceder o espaço de sua escola, sem ônus para o Estado, até 1969. A relação entre as esferas pública e privada no sentido de garantir a escolarização das crianças surdas constitui a marca político-administrativa no Espírito Santo durante todo o período investigado. Somente em 1970, após nove anos ocupando o espaço da Escola Ângela de Brienza, “[...] a escola para surdos passou a funcionar em outro local, um andar inteiro de um edifício, alugado pela Secretaria de Educação, com o nome de Instituto Oral do Espírito Santo” (COUTO-LENZI, 2004, p.42), na Praia do Suá, em Vitória.

Nesse cenário, a direção do instituto buscou firmar parcerias. No exemplo a seguir, o Ofício nº 04/74, enviado à Secretaria de Saúde, há solicitação de atendimento aos menores carentes do instituto:

Vitória, 22 de maio de 1974

Da Diretora do Instituto Oral do Espírito Santo

Ao Dr. Bruno Costa – Secretaria de Saúde  
Senhor Diretor

Como Diretora deste Instituto, especializado em educação dos deficientes da audiocomunicação, vimos solicitar a colaboração de V.S. no sentido de verificar uma possibilidade de atendimento dentário

dos nossos alunos, por esta secretaria, uma vez que temos muitos menores carentes de recursos financeiros, encontrando-se completamente sem assistência dentária ou médica.

Esperamos contar com a colaboração de V. S. e nos colocamos à disposição desta Secretaria, para o que possa vir a ser necessário.

O exemplo evidencia que a relação assistencial se constituía dentro do próprio governo, entre os seus órgãos, porém, não se restringia a eles. No campo da política, também se estabelecia uma relação de troca de favores, como “[...] formas de regulação do favor – o ‘toma lá dá cá’ – quer pelo primeiro damismo, quer pelas concessões de benesses por representantes políticos” (MESTRINER, 2011, p. 13). Esse pode ser considerado um paradoxo, já que os atores responsáveis por estabelecer as políticas sociais e educacionais não só se conformavam com essas medidas paliativas de solução imediata dos problemas, como legitimavam a assistência social em detrimento de políticas educacionais mais igualitárias. Nos exemplos a seguir, os ofícios nº 166/75 e 167/75, com o mesmo teor, enviados pelo instituto, respectivamente aos vereadores Edgar Gomes Feitosa e Claudiomar Lopes Parreira, evidenciam essa relação:

Temos a satisfação de nos dirigir a V.Ex<sup>a</sup>, com o fim de agradecer a doação feita à esta Escola.

Esteja a V.Ex<sup>a</sup> certo de que deu uma grande contribuição aos deficientes auditivos que aqui estudam.

Aproveitamos a oportunidade para apresentar a V. Ex<sup>a</sup> nossos protestos de mais alta consideração. Ofício nº 166/75.

Em Cachoeiro do Itapemirim, município localizado ao sul do Espírito Santo, a 139 quilômetros de Vitória, a descentralização na educação de surdos, proposta pelo Ines, foi marcada pela parceria entre os setores público e

privado, com a participação do governo estadual, governo municipal e da sociedade civil. O trabalho escolar com crianças surdas foi iniciado no Grupo Escolar Bernardino Monteiro. Inicialmente, 21 alunos surdos e onze alunos de logopedia<sup>6</sup> ocuparam uma das salas dessa escola. Devido ao aumento do número de alunos, passaram a ocupar duas salas, provocando uma campanha para a construção de três salas, exclusivas para surdos, no pátio da referida escola.

Com a troca de correspondências, meio usado pela gestão para acompanhar o trabalho nos municípios, podemos perceber o esforço das professoras em busca de constantes parcerias com entidades assistenciais para garantir o início e o funcionamento das classes especiais para surdos. No dia 7 de março de 1970, um grupo de professoras assina uma carta, endereçada à professora Álpia Couto-Lenzi, em que agradece o envio do livro *Posso falar?*, aguardado ansiosamente por todos. Em seguida começam a dar notícias dos resultados positivos alcançados no ano anterior, manifestando que, no ano em curso, o trabalho seria mais árduo:

Precisamos lutar mais do que no ano passado para adquirirmos uma sala de aula mais ampla para os nossos alunos. Hoje tivemos as primeiras iniciativas para este fim, aceitando as sugestões de nossa incomparável diretora, L.P.M, o que passaremos a executar ainda nesta semana.

Em carta enviada no dia 8 de abril de 1970, as professoras fazem um pedido de colaboração à professora Álpia Couto, no sentido de agilizar a construção das salas, o que seria sem ônus para o Estado.

Como já temos o local para construir nossa classe aqui no grupo, pedimos oficialmente

**6-** “Alunos que apresentam problemas de fala, sobretudo na troca de letras, tanto na pronúncia como na escrita, gagueiras, deficiências de coordenação etc. Essa correção se faz com alunos desde os três anos de idade”. (ENTREVISTA, 17 de setembro de 1971).

**7-** Cartilha escrita pela professora Álpia Couto, usada para alfabetização das crianças surdas.

ao Secretário por intermédio da nossa Diretora permissão para a construção da mesma; já que foi acusado nosso pedido, mas não foi autorizada; esclarecemos que esta será sem ônus para o Estado. Contamos mais uma vez com sua colaboração neste sentido.

No dia 26 de junho, do mesmo ano, além das salas, foram inauguradas a secretaria e dois sanitários. Nesse espaço exclusivo, os surdos estudaram até a transferência para a Escola Especial de Surdos, em 1986.

Para a oferta de ensino dos alunos considerados excepcionais, o poder público lançou mão de parcerias com setores privados e, por isso, o atendimento transitava entre o direito e a assistência. Contava ainda com a participação de professoras dedicadas ao trabalho com as crianças surdas, como mostra a entrevista ao jornal *O Momento*, do dia 17 de setembro de 1971, concedida pela professora Wanda Montenegro, que trabalhava no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, na cidade de Cachoeiro do Itapemirim (ES):

Jornal: Quem mantém as salas?

Professora: As professoras são pagas pelo Estado, porém as salas onde funcionamos atualmente foram construídas pelo prefeito Hélio Carlos.

Jornal: As condições de funcionamento são satisfatórias?

Professora: Devido às exigências especiais que requer o ensino, nossa situação ainda é muito deficiente, sobretudo no que se refere à aparelhagem necessária para melhor eficiência.

Jornal: Vale a pena trabalhar nesse ramo de ensino?

Professora: O trabalho é árduo, mas o triunfo é consolador. Nós, professoras, temos de dispor de amor, compreensão e abnegação, antes de tudo, e partir para a meta educacional e de integração destes seres na sociedade. (ENTREVISTA, 17-09-1971).

Ao final da entrevista, após agradecer ao prefeito da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, Hélio Carlos, pela construção das salas, citou o nome das empresas Itapemirim, Real, Carleto, São Pedro e São Cristóvão, por terem colaborado no transporte dos alunos, e fez um agradecimento especial à diretora, Maria de Lourdes P. Moyses: “[...] que nos tem dado todo o apoio e sobretudo autorizou a construção de nossas classes. Ela tem sido para nós uma verdadeira mãe” (ENTREVISTA, 17-09-1971).

No ano seguinte, em carta enviada à professora Álpia Couto-Lenzi, no dia 8 de agosto de 1972, a professora Wanda Montenegro informou a parceria público/privada, com a finalidade de comprar aparelhos para a escola:

[...] estamos conseguindo através do ‘Lions’ uma fabulosa campanha com a finalidade de conseguir dinheiro para doação às nossas classes de surdos, a fim de comprarmos um aparelho. Mas entrei em contato com a esposa do presidente e essa me sugeriu uma boa idéia. Para que eu lhe pedisse, se possível for, um apanhado geral e até formulário sobre o aparelho que precisamos com preço e tudo, pois o ‘Lions’ entraria em contato direto com a firma representante, que creio ser em São Paulo, não?

A parceria com o Lions Clube não se limitou à compra de equipamentos e ajuda na construção das salas especiais. Documentos mostram que a associação foi responsável pela construção da Escola Lions de Surdos Professor Napoleão Albuquerque, em 1986, atualmente, a sede do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Em resposta ao requerimento protocolado pelo Lions Clube na Casa Civil, em 28 de novembro de 1978, sob o nº 4341, a Secretaria da Cultura e do Bem-Estar Social autorizou a construção da Escola para Surdos, conforme documento a seguir:

[...] Autorizo ao Lions Clube de Cachoeiro do Itapemirim a construir às suas expensas, em terreno pertencente ao patrimônio estadual, à Rua Dr. Deolindo, no Município de Cachoeiro do Itapemirim, um prédio tipo escolar para funcionamento de uma escola para surdos.

Referido prédio passará a integrar o patrimônio estadual que o manterá em funcionamento, ficando desde já reservado ao Estado o direito de mudar a finalidade específica da construção (Escola para Surdos), a seu critério e em qualquer tempo, sem que caiba ao Lions qualquer direito, inclusive de reclamação ou de interpelação judicial ou extrajudicial.

O documento evidencia a parceria entre o poder público, que não se desobriga totalmente de sua responsabilidade, mantendo o controle administrativo da escola, e a instituição filantrópica, que funciona como um intermediário entre o Estado e o cidadão, pois, nessa relação, “[...] a assistência social pública se voltou historicamente para a introdução de mecanismos de apoio às organizações, e não diretamente à população” (MESTRINER, 2011, p. 17). Convém reiterar que o decreto que instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro preconizou no art. 6º que: “A Campanha poderá firmar convênios com entidades públicas e privadas para a consecução de seus desígnios”. Assim, o Lions Clube de Cachoeiro do Itapemirim foi um parceiro importante para a Secretaria Estadual de Educação. Em site oficial da instituição, a construção da Escola para Deficientes Auditivos no Baiminas configurou-se como uma das mais importantes obras do clube nos 49 anos de existência.

A criação das primeiras classes especiais para crianças surdas no Espírito Santo aponta a fragilidade da legislação da época em garantir a escolarização como direito e não como benesse. As crianças surdas ocupavam um lugar físico e discursivo idealizado. Frequentavam a escola comum, mas não eram crianças comuns, eram

surdas. Desde a ocupação de algumas salas cedidas na escola comum, até a construção de salas em locais anexos, a integração não era um direito, mas resultado dos movimentos organizados que reivindicavam o acesso das crianças surdas, mesmo restrito. Nesse cenário, ressaltamos a atuação responsável dos vários sujeitos que, individual ou coletivamente, se mobilizaram e se enunciam, produzindo um movimento que dialogou com o contexto mais imediato da própria comunidade em que estavam inseridos e com o mais amplo de um projeto nacional fundamentado nos princípios da educação especial.

Em nível nacional, o reconhecimento da educação especial ocorreu com a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961, que criou o Conselho Federal de Educação e contemplou, pela primeira vez, a educação dos excepcionais:

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

De acordo com Bueno (1993) e Mazzota (1996), o termo *excepcional* surgiu em um contexto educacional, para tratar de questões relativas às dificuldades de aprendizagem. Até então, as crianças deficientes eram consideradas idiotas ou anormais.

O termo *excepcional* tem sido utilizado para designar o universo para o qual a educação especial se dirige, em substituição a outros, como por exemplo, deficiente, prejudicado, diminuído, a fim de minimizar a pejoratividade inerente a essas tradicionais designações e de alcançar uma nomenclatura mais precisa (BUENO, 1993, p. 28).



Embora esse termo tenha sido cunhado no bojo de pesquisas de atendimento aos deficientes mentais, com referência à legislação, aplicou-se a todas as crianças consideradas excepcionais, inclusive às crianças surdas. Na referida lei, o governo ainda não assumiu a responsabilidade pelo ensino, mas orientou a matrícula no ensino comum, quando houvesse possibilidade. A oferta de ensino a esses alunos foi reafirmada nas classes comuns, sempre que possível, ou nas escolas especiais, conforme vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em nosso estado, no contexto da educação primária, somente na década de 1960, por meio da Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967, que tratou do Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, no Livro VII, a educação dos excepcionais foi contemplada.

O que podemos observar, no tocante à legislação, é que, embora a educação especial tenha sido legitimada apenas na Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, o Ines e as Secretarias de Educação já faziam esse movimento em direção à criança surda, por meio dos convênios. Por outro lado, o início da institucionalização da educação especial no Brasil legitimou a dicotomia entre ela e a educação comum, que fundamentou as propostas de educação das crianças consideradas fora do padrão, classificando-as como normais ou anormais, postergando os processos de escolarização. Os vocábulos *integrar* e *integração* representavam o pensamento da época de contraposição aos processos de segregação institucionalizados pelas escolas especiais. Dessa forma, criar classes especiais dentro das escolas comuns

seria o caminho mais rápido em direção à integração. De acordo com Sassaki (1997), essa fase se caracterizou pela proliferação de classes anexas nas escolas comuns, onde estavam concentrados os alunos ditos “excepcionais”. Esse movimento fez com que a pedagogia procurasse o diálogo com outras áreas do conhecimento, dentre elas, a área clínica, para buscar respostas aos desvios.

## **Considerações finais**

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro foi fundamental para viabilizar o projeto econômico e social que objetivava de descentralizar a escolarização e garantir que o maior número de estudantes surdos brasileiros, até então alijados do direito constitucional à educação, pudessem aprender a língua oficial do país, objetivo central da alfabetização da época.

Quanto à organização administrativa, a criação das classes especiais obedeceu ao que foi instituído pela campanha, ou seja, salas especiais, dentro das escolas regulares. Observamos que, embora discursivamente a integração das crianças surdas na escola comum tivesse sido acompanhada por uma defesa de igualdade de condições, vimos que essa medida serviu para aprofundar e ressaltar as diferenças de acesso entre os dois grupos, evidenciadas nas queixas dos professores quanto aos espaços cedidos, falta de professores e, principalmente, falta de material adequado ao ensino da fala, objetivo da educação/alfabetização. Nesse contexto, destacamos que a posição política dos profissionais foi decisiva para levar adiante um projeto que se revelou, além de profissional, idealista.

Sem a efetiva participação do poder público, a parceria entre as esferas pública e privada foi fundamental nesse processo. Se, por um lado, adiou a oferta da escolarização como direito, por outro lado, viabilizou as condições concretas para a escolarização de um grupo de pessoas, até então excluídas desse processo, evidenciando, também, o movimento de resistência da comunidade escolar diante das

condições precárias. Ora, conhecer a história nos dá condições de assumir uma postura mais crítica e menos anacrônica do passado. Falar em alunos surdos, no presente, e, assim, advogar projetos e políticas públicas pressupõe que um dia eles foram alçados à condição de estudantes. A história não se furta em reconhecer esses movimentos pioneiros, embora o presente insista em invisibilizá-los.

Atualmente, a Escola Estadual Oral e Auditiva de Vitória e a Escola Estadual de

Educação Auditiva para Surdos Lions, em Cachoeiro do Itapemirim, construídas nesse contexto, continuam fazendo parte da estrutura estadual para alunos surdos, porém, dentro da nova perspectiva. Elas se transformaram em Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Assim, a não passividade daquela época mostrou o posicionamento individual e coletivo na construção de uma política pública que se mantém, em alguns aspectos, até os dias de hoje.

## Referências

A CRIANÇA surda e a escola – o que é uma criança surda. **A Gazeta**, Vitória, 25 ago. 1969.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAIT, Beth. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL. Coleção das Leis do Império do Brasil. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de Fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Rio de Janeiro: [s. n.], 1854. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/61**. Brasília, DF: [s. n.], 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 5.692/71**. Brasília, DF: [s. n.], 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 6 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1958.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROFESSORES DE SURDOS, 1. 1959, Rio de Janeiro. **Anais da...** Rio de Janeiro [s. n.], 1959a.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 42.728**, de 3 de dezembro de 1957. Institui a campanha para educação do surdo brasileiro. Rio de Janeiro: [s. n.], 1957. Disponível em: <www2.camara.leg.br>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O desenvolvimento da educação e da cultura no Governo Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1959b.

BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

COUTO-LENZI, Álpia. **Cinquenta anos: uma parte da história da educação de surdos**. Vitória: Aipeda, 2004.

ENTREVISTA. **O momento**, Cachoeiro do Itapemirim, 17 set. 1971.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto-Lei nº 16.490**, de 11 de março de 1947. Instituiu a Lei Orgânica do Ensino Primário no Espírito Santo. Vitória: [s. n.], 1947.

ESPÍRITO SANTO. Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo. **Lei nº 2.277/67**, Vitória: [s. n.], 1967.

ESPÍRITO SANTO. Governo. **Decreto nº 612**, de 24 de abril de 1959. Resolve instalar 3 (três) cursos para educação dos deficientes da fonação e da palavra. Vitória: [s. n.], 1959.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 04/74**. Vitória: [s. n.], 1974.



- ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 166/75**. Vitória: [s. n.], 1975.
- ESPÍRITO SANTO. Instituto Oral do Espírito Santo. **Ofício nº 167/75**. Vitória: [s. n.], 1975.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Cultura e do Bem-Estar Social. **Requerimento sob nº 4341/78**. Vitória: [s. n.], 1978.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cythia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 135-150.
- JANNUZZI, Gilberta Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Educação Contemporânea).
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 9 set. 2014.
- MESTRINER, Maria Luiza. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.
- NEVES, Gabriele Vieira. **Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita a várias mãos**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.
- 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)**. 2009. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **História da ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHMITT, Dionísio. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil**. 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação de surdos em Aracaju**. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 163-203.

*Recebido em: 19.09.2015*

*Aprovado em: 13.04.2016*

**Ednalva Gutierrez Rodrigues** é professora da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita.

**Cláudia Maria Mendes Gontijo** é professora da Universidade Federal do Espírito Santo e integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita.

