

ESCOLAS MUNICIPAIS DE SURDOS DE SÃO PAULO: CULTURA ESCOLAR E PESQUISA HISTÓRICA EM ARQUIVOS EDUCACIONAIS (1970 – 1990)

Municipal schools for the deaf of São Paulo: school culture and historical research in educational archives (1970 – 1990)

Carlos Cesar Furquim Pereira

Doutor em Educação, pela Universidade de São Paulo (Usp)

Professor titular de História em Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos/ São Paulo

Contato: profcesarfurquim@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5606-6648>

Palavras-chave: Cultura Escolar;
História da Educação de Surdos
no Brasil.

Resumo: Este artigo tem como intuito demonstrar a constituição de uma cultura escolar específica, a das instituições municipais de surdos na cidade de São Paulo, entre as décadas de 1970 e 1990. Tomamos como fontes registros escolares, que constam nos arquivos dessas unidades e na Secretaria de Educação, os quais são analisados em conjunto com alguns relatos de ex-alunos. Por meio do debate dos dados, pretende-se preencher uma lacuna de estudos históricos sobre o funcionamento interno dessas entidades, de forma a contribuir também com fontes e procedimentos metodológicos para investigações sobre instituições educacionais. Como resultado, este estudo revelou aspectos duradouros e transformações da mencionada cultura.

Key words: School culture;
History of deaf's education in
Brazil.

Abstract: This article aims to demonstrate the formation of a specific school culture—that of municipal institutions for the deaf in the city of São Paulo—between the 1970s and the 1990s. We draw upon school records found in the archives of these institutions and at the Department of Education, analyzing them alongside accounts from former students. By examining this data, the study seeks to fill a gap in historical research regarding the internal workings of these entities, thereby contributing sources and methodological approaches for future investigations into educational institutions. The study reveals both enduring aspects and transformations within this culture.

Processamento textual:

Recebido em 2026-06-30

Revisado em 2026-07-04

Aprovado em 2026-09-07



Introdução

Entendemos como cultura escolar as definições de Antonio Viñao Frago (2007), sendo ela um

conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e que proporcionam estratégias (Viñao-Frago, 2007, p. 87).

Anne-Marie Chartier (2004) enfatiza que, por ser essa cultura “uma representação instituída, uma referência comum, decretada ‘propriedade coletiva’” (Chartier, 2004, p. 84), cabe a nós pesquisadores investigarmos por quem e como ela foi decretada, pois a escola “não deixa de replantar um *corpus* de referência através do qual, de maneira implícita, ajusta contas com o presente” (Chartier, 2004, p. 85).

Lutfi *et al.* (1996), fundamentados em Henri Lefebvre, descrevem as representações como sendo formadas na prática social e como processo pelo qual o representante se apropria da força do representado por meio da representação (Lutfi *et al.*, 1996, p. 87). Nesse processo elas estão presentes e ausentes nas substituições e deslocamentos que fazem do real, multiplicando-se e passando a interpretar e a interferir na prática social (Lutfi *et al.*, 1996, p. 89). Essas concepções são ambíguas, pois ao mesmo tempo em que são verdadeiras, como respostas a problemas reais, igualmente são falsas, na medida em que dissimulam objetos reais (Lutfi *et al.*, 1996, p. 95).

Para Almeida Neto, os registros escolares carregam uma marca burocrática (Almeida Neto, 2010, p. 148), “dada sua função essencialmente administrativa dentro da estrutura do ensino”, limitando-se a registrar o que consensualmente foi acordado pela equipe escolar ou para cumprir um protocolo institucional, que muitas vezes não “corresponde ao que de fato foi trabalhado em sala de aula”.

Em diversos casos, tais registros possuem como voz predominante a da direção do estabelecimento, em sintonia a estrutura hierárquica institucional e com o poder instituído (Almeida Neto, 2010, p. 150), por isso que uma leitura mais acurada desses documentos possibilita perceber contradições, em relação ao corpo docente e na estrutura hierárquica (Almeida Neto, 2010, p. 151), possibilitando ao historiador identificar as diversas “vozes”

presentes, “suas manifestações, silêncios e, na medida do possível, em que circunstâncias foram produzidos e por que foram assim registrados” (Almeida Neto, 2010, p. 153).

Conforme Dominique Julia (2001), devemos tomar consciência de que a história das práticas escolares não deixa traço, por isso é necessário recontextualizar e interrogar as fontes existentes, pois “a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (Julia, 2001, p. 15).

Este trabalho procura preencher uma lacuna de estudos históricos sobre o funcionamento interno das escolas de surdos, por meio da análise dos registros presentes nos arquivos dessas unidades e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coadunados com relatos de alguns ex-alunos, que estudaram nelas entre as décadas de 1970 e 1990.

Por orientações da Secretária Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) não mencionaremos os nomes das escolas nem dos sujeitos institucionais a elas vinculados. Dessa maneira, as numeramos, sendo a de número um (01) a mais antiga de todas, fundada em 1952. A segunda (02), como lugar onde principiamos a pesquisa no seu arquivo. A terceira (03) abriu o seu acervo em seguida. As unidades de número quatro (04) e cinco (05) seguiram a ordem cronológica das visitas, pontuando que elas não viabilizaram o nosso acesso aos seus registros. Os quatro últimos estabelecimentos mencionados foram inaugurados no final dos anos 1980.

Nos arquivos consultados encontramos diversos documentos administrativos e pedagógicos. Na Escola 1 (E-1) analisamos os livros: Ata de Avaliação de 1981, Reunião Pedagógica e Administrativa, Reunião de Pais e Mestres, Reuniões Pedagógicas, Hora Atividade dos Professores, Triagem, Regimento Interno, Termo de Visita da Supervisão, Plano de Ação de 1985, Quadro Curricular, Reunião com a Equipe Técnica Administrativa e Relatório produzido por uma diretora da unidade, apresentado no Segundo Congresso Nacional de Hipoacusia, em Buenos Aires, 1988.

Da Escola 2 (E-2) investigamos os livros: Conselho da Associação de Pais e Mestres (APM), Comissão Final de Classes e Regularização da Vida Escolar, Ata de Reunião Pedagógica, Síntese e Avaliação de Jornada de Tempo Integral e Histórico e Ocorrência de Estabelecimento.

Da Escola 3 (E-3) examinamos os livros: Reunião de Pais e Mestres, Associação de Pais e Mestres, Termo de Visita e Projeto.

No arquivo da SME averiguamos o Demonstrativo Numérico de alunos da rede, ano de 1986, a Proposta Curricular para Deficientes Auditivos, ano de 1977 e a Análise de Documentos Básicos e da Observação de Aulas da Escola 1, ano de 1980.

Analizamos cinco (5) relatos de ex-alunos, nomeados como Augusto, Júnior, Billy, Hannah e Celso.

Augusto nasceu por volta de 1957, mora na capital paulista. Foi diretor regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS-SP). Licenciou-se em Matemática e em Letras-Libras, com Pós-graduação em EDAC (Educação de Deficientes da Áudio-Comunicação). Atua como professor de Matemática e de Libras na Escola 1, a mesma em que estudou da 1ª à 4ª série, entre os anos de 1973 e 1979.

Junior nasceu aproximadamente em 1960, mora na capital paulista. Trabalha autonomamente como artista plástico. Coursou todo o Ensino Fundamental na Escola 1 de 1972 a 1988. Em seguida fez alguns cursos de desenho e pintura.

Billy nasceu em torno de 1962, mora atualmente em Maringá-PR, trabalha como assistente administrativo e foi presidente da Associação de Surdos de Jaguariúna/SP. Graduiu-se em Administração de Empresas. Estudou na Escola 1 do ano de 1976 a 1983.

Hannah nasceu por volta de 1972, mora na capital paulista, ela é instrutora de Libras em uma Escola Municipal para Surdos de São Paulo. Graduiu-se Letras-Libras e em Pedagogia, com especialização em Edac. Estudou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Escola 1, de 1983 a 1998.

Celso nasceu aproximadamente em 1970, mora em São Paulo. Trabalha no estoque de vendas de uma empresa de tratores. Estudou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Escola 1, de 1988 a 2006.

Cultura escolar das unidades especializadas de São Paulo

A análise dos mencionados registros nos permitiu identificar a constituição de uma cultura escolar das instituições especializadas pesquisadas. O primeiro conjunto de critérios dela engloba a matrícula, a aprovação, a permanência e a oferta de ensino.

Viñao Frago (2007) propõe dar atenção aos atores envolvidos no ambiente escolar, como os alunos, levando em conta o tempo em que vivenciaram nas escolas, como eram avaliados, como se davam suas graduações e classificações para o acesso e a permanência (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 88).

Para a matrícula de alunos na Escola 1 era exigido o atestado médico que comprovasse a deficiência auditiva. Até o ano de 1983, a instituição oferecia apenas a primeira etapa do Primeiro Grau, ou seja, até a quarta-série. As outras quatro unidades também ofertavam a conclusão do Ensino Fundamental.

No Livro de Ata de Avaliação de 1981 (E-1) notamos alguns alunos com notas elevadas promovidos e outros, em igual situação, retidos, provavelmente por causa dos estágios estabelecidos pela unidade, que levavam muitos dos estudantes a cumprirem cada série em dois anos, conforme o seu nível de linguagem¹ em português, oral e escrito. Nos permitindo considerar que eles já eram agrupados em salas de dois ciclos independentemente do rendimento escolar e da frequência.

Essa forma de organização não esteve ausente de conflitos, como ocorreu na Reunião Pedagógica da Escola 1, em 1994, quando, depois de longa discussão, a coordenação e os professores concluíram que a partir de 1995, o ciclo da 5ª a 8ª seriam “feitas em um ano [cada série], adequando-se o conteúdo a 1 [um] ano letivo e que os alunos mais lentos ou menos aplicados” fariam em duas fases. Essa decisão buscava atender à “expectativa de muitos alunos e pais que tem solicitado que as séries de 5ª a 8ª sejam em um ano”².

¹ Livro de Ata de Avaliação de 1981, E1, p. s/nº.

² Livro de Ata de Reunião Pedagógica e Administrativa da Escola 1, p. 93.

Na mesma década, duas mães de alunos da Escola 2, em reunião da APM, manifestaram-se contrárias a longa temporalidade dos estudantes na unidade, diante da gestão, dos demais pais e da supervisão escolar³.

Na década de 1990, como na instituição 1, nas unidades de número 2 e 3 havia um alto índice de reprovações, resultando em questionamentos, por parte de profissionais, familiares e alunos, pois muitos discentes chegavam à conclusão do Ensino Fundamental próximos da maioria jurídica, momento em que as suas famílias e eles próprios tinham expectativas de que já estivessem em outro estágio escolar, como o Ensino Médio, e/ou trabalhando.

Para Viñao Frago (2007), convém observar aspectos da materialidade do colégio, como a distribuição, os usos específicos e o espaço estudantil (VIÑAO-FRAGO, 2007, p. 85).

No final da década de 1970, um levantamento realizado sobre a estrutura física e o conjunto profissional da Escola 1 descreve que ela contava com:

dezesseis salas de aulas, com equipamentos para treinamento auditivo instalado em oito salas, mantendo uma equipe técnica de sete pessoas, um diretor, um assistente de diretor, um auxiliar de direção, um coordenador pedagógico, dois coordenadores de reabilitação auditiva e um orientador educacional⁴.

A ex-aluna Hannah descreve como eram essas classes na década seguinte:

As carteiras eram iguais e posicionadas em formato de U [semicírculo], com fones de ouvido conectados em cada carteira, a mesa da professora ficava no centro, com fios conectados à uma caixinha que nos plugavam a ela (Hannah, 2016).

Como observado, as salas de aulas equipadas possuíam a dimensão das carteiras em semicírculo, com equipamentos de amplificação sonora que, nesse período, visavam o treinamento dos resíduos auditivos e da fala dos alunos, levando em consideração a linguagem utilizada na unidade, qual seja, a oralização. Nem todas as salas de aula eram aparelhadas, possivelmente porque em algumas desenvolviam outras atividades, como por exemplo, a formação profissional.

³ Livro de Conselho da APM da Escola 2, de 08/06/1994, p. 33.

⁴ Termo de Visita da Supervisão da E1, entre 14 e 16 de junho de 1978, p. 3.

O número de alunos por sala era de até dez, esses espaços eram menores do que uma classe regular. Os materiais constantes nesses lugares variavam no decorrer dos anos, dependendo dos propósitos educacionais de cada época.

Viñao-Frago (2007) enfatiza a necessidade de considerar os atores escolares, no tocante a formação, os procedimentos de seleção, “estatuto, associativismo, composição social, gênero, idades e representações” (Viñao-Frago, 2007, p. 88).

Na década de 1970 era exigida formação específica para docentes, a

Especialização em educação de deficientes auditivos, de acordo com a legislação em vigor, podendo lecionar na Unidade os que tiverem obtido a especialização consoante Resolução CFE nº 07/72 (Habilitação em Deficientes de Áudio-Comunicação dentro do curso de Pedagogia) [EDAC], considerando os casos formados anteriormente em cursos pós-normal, como regulamenta o Parecer CFE nº 329/55⁵.

Tal critério de acesso perdurou pela década de 1990⁶. Diante da ausência de professores especialistas de Ensino Fundamental II nesse decênio foi levantada a questão da polivalência no ciclo II das unidades⁷, em que permitia docentes do antigo primário ministrar as aulas de 5ª a 8ª série.

Os profissionais dessas escolas em algumas ocasiões tinham posicionamentos ambíguos a respeito dessa capacitação específica para o ensino de surdos, a exemplo de quando colocaram-se contrários à decisão tomada pela SME, mediante a constante falta de professores nessas unidades, que passou a permitir o acesso de docentes com curso de especialização curta na área, 120 horas. O Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM) foi acionado por esses funcionários para tentar resolver a questão⁸.

Em outra ocasião, o SINPEEM foi mobilizado por professoras dessas escolas e juntos organizaram um protesto contra a Portaria 5.569 de 02/10/1995, que propunha aumentar o número de alunos por salas nessas unidades, de 6 a 8 para 15⁹.

⁵ Regimento Interno da Escola 1, 1979, p. 22.

⁶ Termo de Visita de Autoridades da Escola 1, 1996, p. 12.

⁷ Ata de Reunião Pedagógica da Escola 2, de 12/12/1995. Livro de Ata de Reunião Pedagógica e Administrativa da Escola 1, de 13/11/1992,

⁸ Livro de Ata de Reunião Pedagógica da Escola 2, de 08/11/1993, p. 31.

⁹ Livro de Reunião de Pais e Mestres da Escola 3, p. 44.

Também no início dos anos 1990, alguns dos profissionais da Escola 2 começaram a se envolver nas causas que eram defendidas pelas associações de surdos na época. Como foi o caso da diretora da instituição, que apresentou a solicitação feita ao Tribunal Regional Eleitoral (TRE), para a introdução da legenda nas campanhas eleitoras televisionadas daquele mesmo ano, apontando a medida como uma luta conjunta da unidade escolar e das comunidades de surdos.

No ano de 1993 foi acordado, pelo Conselho da Escola 2, a necessidade de renovação da filiação da instituição com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), justificando que os documentos enviados por ela eram importantes para conhecimento na unidade, cujo público escolar era de surdos.

O “Clube das Mães” também foi um dos elementos da cultura escolar. Ele objetivava atarefar as genitoras que aguardavam por seus filhos nas dependências das instituições durante o período de aula. Na década de 1970, a Escola 1 aproveitava o trabalho delas na organização de bazares e festas, a fim de levantar recursos financeiros em prol da unidade.

No meio dos anos 1990, a Escola 2 também possuía uma agremiação semelhante, que ocupava as mães com o curso de língua de sinais ofertado no local, resultando em maior uso e circulação desta linguagem entre a comunidade escolar e as famílias dos alunos.

Também incluímos nessa cultura o vínculo entre escola-família, por meio das orientações dadas em reuniões organizadas pelas instituições especializadas aos familiares dos alunos, que tinham como propósito promover a sistematização de procedimentos nos lares.

Na década de 1970, o orientador pedagógico da Escola 1 ministrava palestras que, entre outros assuntos, tratava de como a família deveria “se relacionar com o deficiente auditivo” em casa.

Em uma Reunião de Pais e Mestres do ano de 1977, uma professora comentou sobre as suas atividades, complementares entre o praticado na instituição e a lição de casa. No mesmo evento, uma mãe de aluna relatou os avanços na linguagem da filha, consequência da parceria feita entre a docente e a sua família, que desenvolvia no lar as prescrições dadas pela escola.

Tais procedimentos prosseguiram na década de 1990, como constam nos relatos dos ex-alunos Billy e Hannah. O primeiro comentou que os professores da Escola 1 “pediam para a mãe

proibir o filho surdo de usar a língua de sinais em casa, pois o estudante tinha que aprender a falar” (Billy, 2006). A segunda relatou a proibição, por parte da sua mãe, do uso da língua de sinais em casa:

Minha irmã [também surda e ex-aluna da Escola 1] e eu sinalizávamos escondidas, minha mãe proibia porque achava que era bom o surdo oralizar, ela acreditava no que falavam na escola (...) e cumpria a orientação recebida desse lugar (Hannah, 2016).

Tais atitudes nas casas dos alunos condiziam com as expectativas educacionais da época, do surdo aprender a ler, escrever, desenvolver a fala e adquirir uma profissão. O que justifica o engajamento das famílias, resultando muitas vezes em conflitos, imposições e formas de resistência nos lares, determinando e conformando, sobretudo, atividades, procedimentos, comportamentos, horários, rotinas e sanções.

As orientações dadas às famílias sofreram algumas modificações na década de 1990. Numa Reunião de Pais e Mestres da Escola 3, a equipe técnico-pedagógica explicou que a língua de sinais daria melhores condições para os alunos compreenderem os conceitos, ampliarem a comunicação entre eles e adquirirem com mais facilidade a linguagem oral e escrita¹⁰.

Para Viñao Frago (2007), a cultura escolar também é constituída de rituais e práticas que podem gerar como produto as disciplinas escolares (Viñao Frago, 2007, p. 88).

Na década de 1970, a Escola 1 promovia aulas de catequese e designavam professores específicos para tal fim. O ritual da “Primeira Comunhão” era realizado na paróquia ao lado da unidade. Uma de suas diretoras detalhou que, somente os alunos do 1º período receberam orientação religiosa, mas que, para o próximo ano, será destacada uma professora do segundo período, sob a orientação da professora [nome dela], para ministrar aulas de religião neste período¹¹.

A mesma unidade celebrava datas cívicas no período, como a festividade nacional de 7 de setembro¹². No final do decênio, foi proferido um discurso inflamado por parte da sua diretora referente às datas de “comemorações cívicas realizadas por todos os brasileiros”, com “sentimento de patriotismo e amor que devemos nutrir à nossa Pátria”. Ela ressaltou que “devemos amar o ser humano que há naqueles que nos governam, e em termos de Pátria, o

¹⁰ Livro de Reunião de Pais e Mestres da Escola 3, de 24/11/1992, p. 10-12.

¹¹ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 11/11/1978, v. 2, p. 44.

¹² Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 4/9/1970, v. 1, p. 21.

Brasil é um país abençoado, por isso merece um amor profundo e sincero de seus ‘filhos’”¹³. Tal pronunciamento demonstra um alinhamento da direção da instituição com o poder instaurado no período, qual seja, de governo civil-militar.

Em meados dos anos 1970, outras ações cívicas aconteciam no local, como o ritual do arriamento da bandeira pátria, envolvendo profissionais e alunos, mediante o canto do hino nacional. Como apareceu no relato do ex-aluno Augusto, ao comentar que formavam as filas dos alunos e hasteavam a bandeira do Brasil, todas as professoras cantavam o hino do Brasil, nós alunos como não ouvíamos ficávamos lá quietos sem entender, só olhando a bandeira subir e ficar se movendo no alto (Augusto, 2016).

Tal cerimonial também foi enfatizado na advertência verbal dada pelo diretor da instituição, na década seguinte, que cobrou a colaboração da equipe na “participação semanal obrigatória do hasteamento da bandeira, cantando o hino nacional”¹⁴.

O mencionado ritual permaneceu na unidade no início dos anos 1990, entretanto, com algumas modificações, conforme o comentário do ex-aluno Celso. Segundo ele,

as professoras chamaram os alunos para cantar o hino do Brasil, eu fui aprender, todos os alunos estavam lá, ocorreu nos períodos da manhã e da tarde, todos de frente aos três mastros, que ficavam no estacionamento, uma professora posicionava-se na frente e conforme o hino ia sendo cantado ela sinalizava em língua de sinais, e nós alunos repetíamos os sinais, era tudo bem devagar, enquanto isso o professor homem ia hasteando as bandeiras, do Brasil, do Estado de São Paulo e a da Cidade de São Paulo, bem lentamente (CELSO, 2016).

Desse modo, no início dos anos 1990 os cerimoniais cívicos passaram a se valer da comunicação gestual, interpretada por algumas professoras¹⁵.

No meio da década de 1990, a diretora da instituição advertiu o grupo de professores, segundo ela faltava civismo na instituição, pois passou a “semana da pátria em branco”¹⁶. Ou seja, a adesão da equipe escolar a tal ritual estava se enfraquecendo, mesmo com a inserção da comunicação gestual.

¹³ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 07/09/1977, v. 2, p. 16.

¹⁴ Livro de Reunião Pedagógica da Escola 1, de 04/04/1986, p. 80.

¹⁵ Algumas dessas professoras registraram o trabalho com o hino nacional, com a catequese e com elementos da comunicação gestual. Livro de Hora Atividade dos Professores da Escola 1 de 1988, p. s/nº.

¹⁶ Livro de Hora Atividade dos Professores da Escola 1, de 19/09/1994, p. 63.

Na década de 1970, a formação e o direcionamento profissional funcionavam na forma de projetos complementares na Escola 1. A partir do ano de 1985 integrou o quadro curricular da instituição, na parte diversificada, como disciplina “Educação para o Trabalho/Programa de Informação Profissional”¹⁷.

Essa capacitação contemplava ambos os gêneros, as meninas foram “colocadas no serviço de prótese dentária” ou em “costura, bordados, pintura, [e] economia doméstica”¹⁸. Os meninos recebiam a formação em “encadernação, massagem, fotografia, horticultura e jardinagem, prótese, [e] marcenaria”¹⁹.

A preparação ocupacional se intensificou nos anos 1970, colocada como meta principal da instituição²⁰ em prol da integração social do surdo.

Contudo, tal direcionamento nem sempre era bem aceito pelos alunos e seus familiares, como relata Augusto que, ao completar quatorze anos e concluir a quarta-série, não concordou

com a atitude [da Escola 1] de que queriam me obrigar a fazer curso no SENAI, pois eu pretendia continuar até terminar o ciclo II. Antes acreditavam que o surdo não tinha capacidade para prosseguir estudando e fazer faculdade. Queriam mandá-lo logo para o trabalho (AUGUSTO, 2016).

Na década de 1990, a Escola 2 também adotou projetos profissionalizantes. As suas professoras firmaram parceria com o SENAI e promoveram internamente o “Curso de doces e salgados”²¹. Elas também estabeleceram contato com algumas empresas²² e acompanharam os seus alunos em testes e entrevistas de emprego²³.

Essas mesmas docentes faziam a mediação de conflitos nos ambientes de trabalho entre os estudantes encaminhados e as respectivas instituições que os admitiam, como ocorreu no ano de 1995, quando uma firma parceira convocou os responsáveis da escola para uma reunião, a fim de tratar dos problemas ocasionados pelos alunos no trabalho, como conversa, namoro e descumprimento de horários e funções²⁴.

¹⁷ Plano de Ação da Escola 1, do ano de 1985, p. 17.

¹⁸ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 2/3/1970, v. 1, p. 16.

¹⁹ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 4/9/1970, v. 1, p. 21.

²⁰ Livro de Ata de Reunião Pedagógica e Administrativa da Escola 1, de 10/5/1978, p. 8.

²¹ Síntese e Avaliação de Jornada de Tempo Integral da Escola 2, do ano de 1992, p. 3.

²² Livro Histórico e Ocorrência de Estabelecimento, 1992, p. 6.

²³ Livro Histórico e Ocorrência de Estabelecimento, 1993, p. 14.

²⁴ Livro Histórico e Ocorrência de Estabelecimento, de 12/07/1995, p. 31.

Viñao-Frago (2007) sugere que nos atenhamos aos discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados (oral, escrito, gestual e icônico) nos modos de avaliação, nas aulas e fora dessas (Viñao Frago, 2007, p. 88).

Nos anos 1970, a Proposta Curricular, produto de uma parceria estabelecida entre a SME-SP e a Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação de São Paulo (DERDIC), aconselhava que as atividades escolares fossem “dirigidas no sentido do desenvolvimento da linguagem oral”²⁵.

Até a década de 1980, a proposta de desenvolvimento de linguagem oral integrava como disciplina no Quadro Curricular da Escola 1, intitulada “Estruturação da fala, audição e língua portuguesa” ou “Estruturação da fala, audição e linguagem”²⁶.

Sobre a linguagem oral, Augusto comenta em seu relato que no decorrer dos anos 1970,

o surdo tinha dificuldade em ver e entender o que ele estava oralizando, por exemplo, o professor escrevia na lousa e para a pessoa com surdez entender tinha que fazer de novo, repetia o mesmo ensinamento, precisava registrar a palavra várias vezes, porque o surdo tinha que decorar o português (Augusto, 2016).

Nessa rotina, o discente “tinha que ficar oralizando, o professor passava a lição na lousa e nós alunos tínhamos que oralizar o que estava escrito” (Junior, 2016). Além dessas atividades havia avaliações de leitura labial, quando as docentes proferiam palavras e os estudantes escreviam “o que elas falavam” (Billy, 2016).

A comunicação gestual era utilizada de forma não oficial pelos estudantes, normalmente no horário do intervalo, pois conforme os relatos de Augusto, “depois que batia o sinal [do término do recreio] nós parávamos, só utilizávamos a oralização, porque as professoras ficavam juntas de nós, então tínhamos medo, ficávamos nos policiando para não usar a língua de sinais, porque era proibido” (Augusto, 2016). O emprego da linguagem gestual pelos surdos, mesmo com as restrições impostas demonstra uma forma de resistência.

No início da década de 1990 houve tensões na Escola 1 a respeito da comunicação trabalhada nela. Alguns professores questionavam que no Plano Escolar da unidade constava “base oralista para o desenvolvimento da linguagem, com abordagem da estruturação da linguagem

²⁵ Proposta Curricular para Deficientes Auditivos para o ano de 1977, SME, p. 15.

²⁶ Quadro Curricular da Escola 1, p. 1.

desenvolvida” e, que, “com o acréscimo de várias outras abordagens, esta base foi sendo negligenciada”, por isso reivindicavam “retornar a ela com prioridade”.

Entre as propostas mencionadas, encontra-se a comunicação gestual, pois com a troca de direção, em 1987, a nova gestora recomendou que a criança surda fosse “sempre exposta à comunicação oral e gestual”. A partir desse momento, a comunicação por sinais foi ganhando mais proporções na unidade, utilizada por muitos alunos e por alguns professores. Contudo, encontrou relutância por boa parte do corpo docente, que reivindicava a manutenção da tradição oralista da instituição.

No meio da década de 1990, os profissionais da Escola 3 expuseram a uma mãe de aluno a “conveniência” do enfoque da instituição pelo uso dos sinais. Ocasão na qual a instituição oficializou a sua abordagem comunicacional, se valendo dos sinais no ensino²⁷, mesmo contrariando as expectativas de muitos pais e alguns discentes.

O primeiro “modelo surdo” foi projetado na década de 1970, sendo ele um padre “deficiente auditivo” que compareceu na Escola 1. Ele “dirigiu algumas palavras aos senhores pais no que concerne à educação de seus filhos, orientando-os”²⁸.

Do meio para o final do mesmo decênio surgiram mais desses referenciais. Uma professora relatou sobre uma ex-aluna e filha de outra docente da unidade encaminhada profissionalmente à uma escola de cerâmica em São Caetano do Sul. Ela foi convidada pela diretora da Escola 1 para ministrar aulas de artes na instituição²⁹.

Algumas características constantes no “modelo surdo” na década de 1970 permaneceram nos idos dos anos 1990, como nos relatos de dificuldades e superações e a importância dada ao papel da família no desenvolvimento e na integração social dos filhos surdos³⁰. Como ocorreu na avaliação coletiva feita pela equipe profissional-pedagógica da Escola 2, aparecendo como ponto positivo que “os pais puderam ter contato com surdo adulto bem-sucedido como estímulo”³¹.

²⁷ Livro de Reunião de Pais e Mestres da Escola 3, de 03/07/1996, p. 38.

²⁸ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 10/4/1972, v. 1, p. 29.

²⁹ Livro de Ata de Reunião de Pais e Mestres da Escola 1, de 17/12/1977, v. 2, p. 19.

³⁰ Idem.

³¹ Idem, p. 84.

Outro elemento da cultura escolar diz respeito às representações dos sujeitos institucionais das instituições especializadas, sobre os surdos e sobre a educação deles. Encontramos nos registros pedagógicos discursos como, o surdo possuindo pré-disposição para uma boa percepção e compreensão dos estímulos visuais em conexão com a linguagem, cujos resultados dependem da sua perda auditiva e da idade quando adquiriu a surdez. Esses pronunciamentos igualmente descrevem os surdos como curiosos e sem problema de globalização, comunicando-se por meio de gestos somente quando não aprendem a falar, eles também fixam a sua atenção nos lábios de quem fala, geralmente arrastam os pés e possuem uma voz monótona, opaca e de intensidade e duração diminuídas³².

Em tais argumentações, a oferta de educação para o surdo visava formar um “futuro contribuinte ajustado e produtivo na sociedade”³³, um sujeito integrado ao “mundo ouvinte”. Por isso que cabia às escolas especializadas desenvolver nele a “habilidade de se comunicar pela linguagem oral e utilizando o resíduo auditivo que possui através de métodos e aparelhos eletrônicos especializados”³⁴.

Essas representações demonstram as tentativas da escola para o desenvolvimento da linguagem oral dos seus estudantes, valendo-se de objetos específicos da cultura material, como os aparelhos de amplificação sonora e os microfones.

Nessa perspectiva, o surdo era entendido como um sujeito capaz de se comunicar com o mundo ouvinte e educável, a partir do remodelamento escolar especializado, que o tornaria um cidadão ajustado socialmente e produtivo.

Em meados dos anos 1970, o orientador pedagógico da instituição 1 expõe as suas representações sobre as escolas regulares, ao mencionar os

problemas que nosso aluno enfrenta na escola comum; e da ansiedade de muitos pais em colocar seus filhos em outras escolas, [o que] às vezes resulta em experiência desagradável por falta de preparo tanto do educando como das demais pessoas (...). [E] ressaltou a importância e necessidade de os senhores pais consultarem a escola antes de tomar qualquer iniciativa neste aspecto³⁵.

³² Reunião com a Equipe Técnica-Administrativa, p. 19.

³³ Idem.

³⁴ Análise de Documentos Básicos e da Observação de Aulas na Escola 1 no ano de 1980, SME, p. 121.

³⁵ Livro de Reuniões Pedagógicas da Escola 1, de 8/10/1977, p. 6.

Notamos também as concepções dos professores da unidade 2 referentes às escolas regulares, ao registrarem relatos de alguns pais de alunos, que descreviam o “sofrimento dos filhos e da família” quando os primeiros estavam matriculados nas instituições regulares³⁶.

Percebemos continuidades nessas concepções entre as décadas de 1970 e 1990, que descreviam as escolas regulares como impróprias para o surdo, pela falta de preparo dos seus profissionais, normalmente sem formação especializada. Ao mesmo tempo que os colégios especializados são enfatizados como lugares mais apropriados, por conseguir orientar as famílias, educar, desenvolver a linguagem e profissionalizar as pessoas com surdez.

Considerações Finais

O caminho que percorremos, neste trabalho, tencionou em contribuir com a discussão sobre o uso de registros escolares, constantes em arquivos institucionais, como fontes históricas para o estudo da cultura escolar. Sendo assim, buscou-se sugerir procedimentos metodológicos para a análise de tais documentos e ao mesmo tempo demonstrar a constituição de uma cultura escolar específica de instituições de surdos.

Entendemos que essa cultura foi se constituindo ao longo dos anos, desde a criação da primeira escola municipal para surdos de São Paulo, na década de 1950, e passou a ser mais definida, principalmente, após a década de 1970, pois apresentou algumas peculiaridades, de maneira resumida: uma carga intensa de exercícios de estimulação de linguagem oral, a promoção de rituais cívicos e religiosos, a formação e o encaminhamento profissional dos alunos, a fundação do “clube das mães”, a orientação moral-pedagógica dada às famílias e a constituição de um “modelo surdo”.

Dessa maneira, tal cultura escolar passou por transformações, a ponto de na década de 1990, apresentar como características peculiares: o vínculo de professores aos sindicatos e às associações de surdos e, as mobilizações de ações coletivas entre docentes, alunos e familiares, com o apoio do sindicato, em defesa de melhores condições de trabalho dos professores e do funcionamento escolar.

³⁶ Síntese e Avaliação de Jornada de Tempo Integral da Escola 2, de 31/11/1993, p. 30.

Além do uso da língua de sinais por boa parte dos alunos e por alguns professores, o que gerou conflitos, uma vez que essa linguagem foi sendo inserida gradativamente na década de 1990. O seu estabelecimento ocorreu de maneira conflitiva entre o corpo profissional-docente das escolas especializadas e destes com algumas famílias de alunos, que almejavam que os alunos surdos oralizassem.

Além disso, entendemos que esta discussão acerca da cultura escolar de surdos seja relevante ao se propor políticas públicas para esses estabelecimentos de ensino. Da mesma maneira que na elaboração de planejamentos e procedimentos didáticos por parte de professores, coordenadores e gestores educacionais, para que pensem as suas ações voltadas ao público estudantil surdo, de modo a não desconsiderar esses aspectos relevantes, sob a pena das propostas escolares estarem descoladas da realidade do aluno. Como vimos neste artigo, essas unidades especializadas não são meras transferências ou cópias das instituições regulares, ao contrário, elas têm as suas especificidades.

Referências

- ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, p. 141-167, 2010.
- CHARTIER, A. M. Cultura y saberes. In: CHARTIER, Anne Marie. **Enseñar a ler y escribir**. Uma aproximación historica. Mexico. Fondo de Cultura Economica, 2004, p. 57-87.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-44, 2001.
- LUTFI, E. P.; SOCHACZEWSKI, S.; JAHNEL, T. C. As Representações e o Possível. In: MARTINS, José de Souza (org.). **Henri Lefebvre e o Retorno à Dialética**. São Paulo: Hucitec. 1996, p. 87-97.
- PEREIRA, C. C. A. F. **Cultura Escoar de Surdos**: história, memórias e representações nas Escolas Municipais para Surdos de São Paulo (1970-1990), 2018. 194f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.
- VIÑAO-FRAGO, A. **Sistemas educativos, Culturas escolares e reformas**. Tradução de Manuel Alberto Vieira. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.