

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Dissertação de Mestrado

***“Dia por dia, milagre por milagre”***

**Luteranismo e Educação de Surdos na Escola Especial Concórdia  
(1966-1996)**

Weliton Barbosa Kuster  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Weiduschadt  
Pelotas, 2022

Weliton Barbosa Kuster

***“Dia por dia, milagre por milagre”***

**Luteranismo e Educação de Surdos na Escola Especial Concórdia  
(1966-1996)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Patrícia Weiduschadt

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

K97d Kuster, Weliton Barbosa

"Dia por dia, milagre por milagre" : luteranismo e educação de surdos na Escola Especial Concórdia (1966-1996) / Weliton Barbosa Kuster ; Patrícia Weiduschadt, orientadora. — Pelotas, 2022.

142 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. História da educação especial. 2. História das instituições educativas. 3. História oral. 4. Luteranismo. 5. Surdez. I. Weiduschadt, Patrícia, orient. II. Título.

CDD : 371.9

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)  
Código de Financiamento 001

## **Banca Examinadora**

Professora Doutora Patrícia Weiduschadt – Orientadora (UFPEL)

Professora Doutora Giana Lange do Amaral (UFPEL)

Professor Doutor Fernando Cezar Ripe (UFPEL)

Professor Doutor Giovani Ferreira Bezerra (UFGD)

***O começo de todas as ciências é o espanto das coisas serem o que são***

Aristóteles

## AGRADECIMENTOS

Pesquisas são, em realidade, construções coletivas por natureza. É nesse sentido que preciso, nesse espaço de escrita, agradecer.

Primeiramente a Deus, que não posso explicar, não posso ver, mas sei que, do alto, tem olhado por mim e me permitido sonhar. Mais do que sonhar, realizar. A Ele, gratidão!

À professora Patrícia Weiduschadt, orientadora de longuíssima data, amiga, que me acolheu em 2016 e tem apoiado minhas ideias e projetos desde então. Aprendo com ela a cada conversa e orientação, e sou extremamente grato pela nossa relação de orientadora e orientando ter sido, desde sempre, pautada pelo zelo, respeito, cuidado, afeto e responsabilidade. De coração, muito obrigado!

Aos meus professores da banca avaliadora, professora Giana e professor Fernando, parceiros de mais tempo tal como a professora Patrícia, que me permitem aprender à medida que ocupamos e nos apropriamos dos mesmos espaços de pesquisas e conversas. Com a dissertação não foi diferente. E também ao professor Giovani, que mergulhou no meu trabalho e trouxe poderosas contribuições para o melhoramento dele, me trazendo ensinamentos aos quais eu me encontrava alheio até conhecê-lo. Muito obrigado!

Ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, nosso CEIHE, espaço de tantos aprendizados e de tantos afetos. Esse grupo de pesquisa se torna nossa casa, nos nutre, e vemos que, por meio dele, unidos, podemos mais.

Aos sujeitos que compuseram essa pesquisa, desde a professora Tatiana Lebedeff, com quem tive as primeiras conversas sobre as potencialidades da Educação Especial em diferentes campos de pesquisa, até a professora Beatriz Raymann que, além de uma importante referência, também se fez presente mediante relato das suas memórias. Sou grato também ao professor Ricardo Sander

e ao professor Ely Prieto, o primeiro no Brasil, o segundo nos Estados Unidos, que, do mesmo modo, contribuíram para essa pesquisa por meio das suas memórias.

À Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) que muito bem recebeu a mim e a Patrícia num dos primeiros movimentos presenciais dessa pesquisa. Obrigado!

À CAPES, pelo financiamento concedido. Meu período enquanto bolsista, além de garantir dedicação exclusiva, também abriu portas para importantes espaços de aprendizado. Venho de uma sequência de experiências enquanto bolsista, desde que iniciei meus estudos junto à Universidade Federal de Pelotas, reconhecendo esse direito, especialmente diante da triste realidade de desmonte da ciência que tem sido aplicada pelos últimos governos no Brasil.

À minha família que, com cuidado absoluto, entendeu e respeitou minhas ausências e preocupações. São vocês a sonharem comigo e também a realizar!

Aos amigos, tantos, que fizeram parte desses momentos ao me ouvirem falar sobre o mestrado e a dissertação. Em especial, agradeço a Lari e ao Léo, que, nas minhas andanças entre Pelotas e Palmeira das Missões que se fizeram necessárias em período pandêmico, mantiveram as portas da sua casa sempre abertas, um sorriso no rosto e a felicidade em me receber. Estendo, também, o agradecimento à Caca, Marisa, Kenya e à pequena Flora, igualmente importantes nas minhas idas e vindas. Agradeço, também, aos outros amigos que não nomeio para não correr o risco de criar alguma lacuna de esquecimentos, mas que não inviabiliza o sentimento de gratidão. Cada um, a sua maneira, se manteve preocupado e encontrou formas de me manter motivado. Obrigado!

E a todos aqueles que, em momentos diferentes, passaram pelo meu caminho e me apoiaram ao cruzá-lo. Como disse Paulo Freire, meu carinho e gratidão são para aqueles que, além de transmitirem conhecimentos e experiências, souberam me apoiar em minhas dificuldades. Muito obrigado!

## RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar a trajetória educativa e institucional da Escola Especial Concórdia. Essa instituição de ensino foi fundada na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, por Naomi Warth e Carlos Martin Warth, membros da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, o que manteve o seu projeto educativo ligado aos preceitos do luteranismo. O recorte temporal estabelecido para esse estudo começa no ano de 1966, data da fundação da instituição, e encerra em 1996, ano em que a escola passou a integrar a rede de ensino privado da Universidade Luterana do Brasil. Ao tratar de uma instituição de Ensino Especial, a presente dissertação se valeu de autores que estudam a História da Educação Especial (BUENO, 1993; GLAT, 2005; SIEMS-MERCONDES, 2013; LACERDA, 1998; BEZERRA, 2020) bem como dialogou com temas circunvizinhos, como História das Instituições Educativas (MAGALHÃES, 2004), História Cultural (CHARTIER, 2002; PESAVENTO, 2013), História Oral (THOMPSON, 1998; PORTELLI, 2010) e reflexões acerca dos conceitos de Memória (HALBWACHS, 1990; 2003; SANTOS, 2002), Luteranismo (WEIDUSCHADT, 2007), Transnacionalismo (VERA, 2021; REVEL, 2011), Dispositivo (FOUCAULT, 1996) e Estratégia (CERTEAU, 1994). No que tange às fontes, esse estudo contou com documentos produzidos pela própria instituição, como históricos escolares, fragmentos de planos de ensino, documentos de escrituração escolar e algumas fotografias. Além desses, três sujeitos que atuaram junto à escola compuseram essa dissertação por meio da narrativa de suas memórias. A análise desse quadro documental evidenciou que a Escola Especial Concórdia promoveu um espaço educativo que sofreu diferentes mudanças a partir das abordagens direcionadas à educação de surdos que ecoavam em diferentes ambientes de aprendizagem e que eram tidas como as mais acertadas de acordo com cada época. Mesmo diante disso, não deixou de manter seu projeto educativo vinculado à religião e sob a autoridade e a influência da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. As narrativas dos três sujeitos, alinhadas as fotografias, corroboram com essa prerrogativa, por meio de memórias que evidenciaram como o luteranismo se inscrevia no modo pela qual a instituição operou, envolvendo seus funcionários, seus alunos e familiares. Ao promover um espaço educativo e religioso, a Escola Especial Concórdia assumia uma missão evangelizadora como estratégia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil enquanto instituição, que buscava tornar seus alunos membros do luteranismo. Por outro lado, tendo a religião como dispositivo, acabava por projetar um espaço de integração para pessoas com surdez que, se não fosse o trabalho desenvolvido pela escola, talvez não tivessem outra oportunidade de contato. Desse modo, a Escola Especial Concórdia concebia, a partir do engajamento dos seus profissionais e da apropriação dos seus alunos, alguns sentidos de comunidade e de identidade surda como decorrência da sua ação instituinte.

**Palavras-chave:** História da Educação Especial; História das Instituições Educativas; História Oral; Luteranismo; Surdez.

## ABSTRACT

This present Master's thesis aims to analyze the educational and institutional path of the Escola Especial Concórdia. This learning institution was established in Porto Alegre, capital of the State of Rio Grande do Sul, by Naomi Warth and Carlos Martin Warth, members of the Evangelical Lutheran Church of Brazil, keeping their educational project linked to Lutheran principles. The timeline established for this study begins in 1966, when the educational institution was founded, and ends in 1996, when the school joined the private educational network of the Lutheran University of Brazil. By focusing on a special educational institution, the present thesis drew upon authors which study História da Educação Especial (History of Special Education; BUENO, 1993; GLAT, 2005; SIEMS-MERCONDES, 2013; LACERDA, 1998; BEZERRA, 2020), as well as engaged with surrounding subjects, such as História das Instituições Educativas (History of Educational Institutions; MAGALHÃES, 2004), História Cultural (Cultural History; CHARTIER, 2002; PESAVENTO, 2013), História Oral (Oral History; THOMPSON, 1998; PORTELLI, 2010) and considerations regarding concepts of Memory (HALBWACHS, 1990; 2003; SANTOS, 2002), Lutheranism (WEIDUSCHADT, 2007), Transnationalism (VERA, 2021; REVEL, 2011), Dispositive (FOUCAULT, 1996) and Strategy (CERTEAU, 1994). In regard to sources, this study counted on documents from the institution itself, such as school records, education programs excerpts, documents of scholar bookkeepings and pictures. In addition to that, three individuals who studied at the school integrated this thesis by means of a narrative of their memories. The analysis of this documentary framework emphasized that the Escola Especial Concórdia promoted an educational area, going through different types of change from the approaches focused on deaf education. Such precepts reverberated upon different learning environments and were considered appropriate to the context at the time. Even so, the institution did not refrain from keeping their educational project linked to religion and under the authority and influence of the Evangelical Lutheran Church of Brazil. The narratives of the three individuals, aligned with pictures, endorse such prerogative. By means of memories, it came to light that Lutheranism was registered within the operationalization of the educational institution, engaging their employees, students and family members. By promoting an educational and religious area, the Escola Especial Concórdia undertook an evangelizing mission as strategy from the Evangelical Lutheran Church of Brazil as an institution, which looked for their students to become members of Lutheranism. On the other hand, having religion as a dispositive, it ended up projecting a place for inclusion to deaf people who, without the work developed by the school, would not have other opportunities for interaction. Therefore, the Escola Especial Concórdia designed, from their employees commitment and students engagement, some sense of community and deaf identity as an outcome of its founding campaign.

**Keywords:** History of Special Education; History of Educational Institutions; Oral History; Lutheranism; Deafness.

## Lista de Figuras

<b>Imagem 1:</b> Fachada da Escola Especial Concórdia .....	82
<b>Imagem 2:</b> Pátio interno Escola Especial Concórdia .....	83
<b>Imagem 3:</b> Culto em celebração aos 25 anos da Escola Especial Concórdia .....	86
<b>Imagem 4:</b> Devocional .....	87
<b>Imagem 5:</b> Coral de professores .....	89
<b>Imagem 6:</b> Rito da Confirmação .....	91
<b>Imagem 7:</b> Apresentação promovida pelo CTG da Escola Especial Concórdia .....	93
<b>Imagem 8:</b> Aula de Artes .....	96
<b>Imagem 9:</b> Aula de Geografia .....	97
<b>Imagem 10:</b> Limpeza do pátio em prevenção à Dengue .....	98

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Programa de Necessidades da Escola Especial Concórdia.....	67
---	----

## Lista de Abreviaturas e Siglas

**APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

**CBM** - Christian Blind Mission

**CEIHE** - Centro de Estudos e Investigações em História da Educação

**CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial

**CESB** - Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

**CTG** - Centro de Tradições Gaúchas

**IBC** - Instituto Benjamin Constant

**IELB** - Igreja Evangélica Luterana do Brasil

**INES** - Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LBA** - Legião Brasileira de Assistência

**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**SESPE** - Secretaria de Educação e Cultura

**ULBRA** - Universidade Luterana do Brasil

**WebConf** - Sistema de Webconferências da Universidade Federal de Pelotas

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>15</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>21</b>
<b>Itinerários Teórico-Metodológicos</b> .....	<b>21</b>
2.1 . História Cultural: a contramão da História Tradicional .....	22
2.2 . História das Instituições Educativas e Cultura Escolar: possibilidades para a análise de uma instituição escolar .....	24
2.4 . Imagens e suas atribuições históricas: o trabalho com fontes visuais .....	33
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>38</b>
<b>A Escola Especial Concórdia: do luteranismo às visões sobre a surdez</b> .....	<b>38</b>
3.1. As visões sobre a surdez .....	38
3.2. A Legislação para os “sujeitos especiais” .....	47
3.3. O trabalho de Helena Antipoff no Brasil .....	48
3.4. Os agentes religiosos luteranos e o Sínodo de Missouri: missão religiosa e educacional.....	55
3.5. Da fundação da Escola Especial Concórdia ao seu processo de decadência	
61	
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>77</b>
<b>Os sujeitos da Escola Especial Concórdia</b> .....	<b>77</b>
4.1. “A gente queria uma escola de sonhos”: a Professora Beatriz Raymann .....	80
4.1.1. Uma vivência de fé: o luteranismo praticado.....	84
4.1.2. Os programas da Especial Concórdia.....	92
4.1.3. A Escola Especial Concórdia e seus contatos com o apoio estrangeiro .....	99
4.1.4. Para além da esfera da religião .....	103
4.2. “É uma história que está se perdendo”: o Professor Ely Prieto .....	105
4.2.1. A Igreja Evangélica Luterana do Brasil e a surdez.....	105

4.2.2. Um Capelão Escolar .....	106
4.2.3. Alunos luteranos .....	108
4.2.4. Para além da esfera da religião .....	111
4.3. “Uma partezinha da história toda”: o Professor Ricardo Sander .....	113
4.3.1. Luteranismo e Transnacionalismo no cotidiano escolar.....	117
4.3.2. Para além da esfera da religião .....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
Fontes Orais: .....	129
Fontes Legislativas .....	129
Referências Bibliográficas.....	131
<b>Apêndices .....</b>	<b>140</b>
Apêndice 1 .....	141

# CAPÍTULO I

## Introdução

Histórias possuem a capacidade de fazer a vida e o mundo existirem. São percepções da realidade e dos sentidos, às vezes nossos, às vezes dos outros. Escrever a história é um desafio grande, pois é um movimento diretamente ligado à busca por reflexões intermediadas de questionamentos. Dessa forma, ensejar uma pesquisa em História da Educação Especial implica na composição de uma história com múltiplas faces, pela busca de uma versão entre diferentes versões e possibilidades por meio dos registros e por meio das memórias.

Espaços educativos têm histórias para serem narradas, especialmente por meio dos seus sujeitos e dos seus acontecimentos. E, é a partir de sujeitos, das memórias e dos acontecimentos que essa pesquisa de Mestrado busca se construir.

Durante minha graduação no curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, recebi a oportunidade de vivenciar espaços de pesquisa no campo da História da Educação. A partir dessa experiência reconheci a importância dessa área e, sobretudo, passei a me reconhecer, aos poucos, como um pesquisador desse campo do conhecimento de investigação. O início de minha apropriação se deu no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE)<sup>1</sup>. Interagindo com os sujeitos que o compõe, nos diferentes espaços de

---

<sup>1</sup> Grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolve pesquisas no campo da História da Educação que vão da Iniciação Científica ao Pós-Doutorado. Conta com um potente acervo documental (CEDOC) em História da Educação que garante interlocuções com pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior.

estudos e orientações e, mais especificadamente, pela oportunidade a mim concedida de trabalhar como Bolsista de Iniciação Científica do CNPq<sup>2</sup>, pude aprofundar ainda mais meus conhecimentos a respeito do campo da História da Educação, percebendo alguns dos seus desafios e muitas das suas potencialidades. A riqueza dessas vivências me permitiu reconhecer a amplitude da produção do conhecimento científico, constituindo, também, parte do meu processo de formação e até mesmo de percurso de vida. Acredito na pertinência dessas reflexões, pois é a partir delas, que faço uma tomada e retomada de consciência e pensamentos sobre meu percurso, permeando minha pesquisa e suas possibilidades.

No meu segundo ano de graduação, ao cursar a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, pude me aproximar dessa discussão por meio de conhecimentos mais específicos das problematizações envolvendo a Educação Especial, suas dimensões, seus desafios e suas perspectivas. Além disso, a professora ministrante da disciplina, Profa. Dra. Tatiana Lebedeff, sempre muito solícita, preocupada e aberta ao diálogo, assumiu uma postura muito provocadora durante toda a disciplina. Sempre que possível, ao trabalhar com estudantes que, assim como eu, estavam recém ingressando no mundo acadêmico, exteriorizava seu pensamento em relação à problematização das ideias de pesquisa em Educação Especial, enfatizando as possibilidades a serem realizadas no campo historiográfico. Esses posicionamentos instigaram meus pensamentos em relação ao estudo da História da Educação Especial, afinal, nesse ponto, eu já vinha trabalhando como Bolsista de Iniciação Científica e desenvolvia, de forma bastante inicial, algumas incursões dentro do campo da História da Educação.

Ao conceber possibilidades de temas de pesquisa, mesmo que no campo da imaginação, com o somar dessas ocasiões, passei a almejar futuras pesquisas em História da Educação Especial, mesmo que ainda não tivesse nenhuma especificidade, nenhum caminho previamente definido, nenhuma ideia concreta, mas, mesmo assim, reconhecendo a temática como passível de estudos aprofundados, exploração e, sobretudo, por me imaginar pessoalmente realizado enquanto pesquisador desse campo de estudos.

Desde muito cedo no mundo acadêmico, eu já me imaginava dentro de um Programa de Pós-Graduação mesmo que, por muitas vezes, eu não acreditasse

---

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Órgão de fomento à pesquisa.

plenamente na minha capacidade de alcançar esse espaço. Contudo, foi justamente ao adentrá-lo que minhas ideias percorreram o caminho do pensamento para o papel, e que aqui se materializa, nesse espaço de escrita da Dissertação.

Em conversas com a orientadora deste trabalho, a Profa. Dra. Patrícia Weiduschadt, que também me acompanhou durante os anos de atuação enquanto Bolsista de Iniciação Científica e possui grande parte do mérito (se não todo ele) da minha evolução enquanto pesquisador, tomei conhecimento da Escola Especial Concórdia, instituição de ensino fundada no ano de 1966. Essa escola, voltada para crianças com surdez, fica localizada na Zona Norte da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A história dessa instituição, objeto de análise desta pesquisa, esteve intrinsicamente ligada à atuação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil<sup>3</sup>, que, por intermédio dos seus membros religiosos luteranos, promoveu a fundação dessa instituição, assim como manteve suas atividades ligadas, em primeira instância, com a doutrina religiosa que moveram seu nascimento. Diante dos problemas financeiros que a escola enfrentava em seu fazer cotidiano, os fundadores, em concordância com seus funcionários, passaram a crer que seu sustento aconteceria, aliados à sua fé em Deus, sua crença e a doutrina da sua religião, de dia para dia e de milagre em milagre. Essa frase, que se tornou uma máxima dentro da instituição, é aplicada no título dessa dissertação por ter, também, caracterizado a trajetória dessa escola. Mesmo diante de tantas dificuldades, a equipe se mantinha firme, acreditando que continuariam a realizar o trabalho com o qual haviam se comprometido, com sua fé e força, mesmo diante de tantas dificuldades e adversidades.

Sobre o interesse no tema de pesquisa, é preciso salientar que as primeiras inquietações a respeito de um espaço educativo para surdos foram surgindo desde o início e também no decorrer da pesquisa, juntamente com a composição da escrita, mas que se encontram alinhadas às principais bases teóricas norteadoras, como a História da Educação Especial, a História das Instituições Educativas e a História Cultural.

O recorte temporal estabelecido para essa pesquisa tem como marco inicial o ano de 1966, que demarca a fundação da instituição analisada. O balisamento final,

---

<sup>3</sup> A Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) é uma denominação religiosa sediada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul (MARQUARD, 2012). Sua doutrina é norteada pela base deixada pelo reformador Martinho Lutero.

1996, referenda a passagem da Escola Especial Concórdia para a rede de escolas privada da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), o que designou significativas mudanças para a instituição, configurando um novo momento institucional. Entender essas mudanças suscitaria um novo estudo.

É preciso destacar que, devido à pandemia da Covid-19<sup>4</sup>, o acesso às fontes se tornou extremamente limitado. Além disso, a decisão da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) em interromper as atividades da escola<sup>5</sup> aconteceu justamente quando as medidas de restrição no país foram postas. O acesso a alguns documentos aconteceu quase que concomitantemente à marcação da banca de qualificação e, portanto, muito do que sobrou da transição entre fechamento da escola e a salvaguarda da documentação, formada quase que majoritariamente por fotografias, foi trabalhada com mais afinco a partir do exame de qualificação.

Problematizar esse material encontrado e interrogar a historicidade dessa instituição específica é um exercício que vai suscitar questionamentos e possibilidades inerentes a essa “nova” vertente de estudos no campo da Educação, a História da Educação Especial, perpassando pelas suas práticas, suas efetivações, seus desafios e suas potencialidades, num olhar sobre a documentação, a legislação e os sujeitos. Como pensar, então, nesse fazer?

As primeiras perguntas lançadas a respeito desse projeto foram pensadas no sentido de dar um norte aos possíveis caminhos que o fazer da pesquisa poderia tomar. Portanto, pensou-se em como essa instituição teria se articulado para a promoção de uma educação específica para alunos com surdez? De que formas a instituição se relacionou com a sociedade? Que aspectos identitários a Escola Especial Concórdia possui em sua trajetória? Como a proposta pedagógica luterana norteou a atuação desse espaço de ensino? Esses e outros questionamentos impulsionaram a elaboração do objetivo geral e dos objetivos específicos que compõe essa dissertação.

Como objetivo geral, propõe-se analisar como se deu a trajetória educativa e institucional da Escola Especial Concórdia no período de 1966 a 1996, considerando suas interlocuções com a educação de surdos e a religião luterana. Para tanto,

---

<sup>4</sup> A pandemia de Covid-19 foi uma pandemia causada pela doença respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). A pandemia resultou em instabilidade social acentuada, ocasionando uma das maiores recessões globais da história.

<sup>5</sup> Decisão tomada pela Universidade Luterana do Brasil sob alegação de impossibilidade financeira em manter as atividades da escola, promovendo o fechamento definitivo da instituição.

procura-se, atendendo aos objetivos específicos, identificar quais foram as motivações e os ideais pedagógicos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil para a criação da Escola Especial Concórdia. Pretende-se, também, investigar como essa proposta educacional religiosa luterana se fez presente e influenciou na constituição da identidade e na atuação dessa instituição e, ainda, perceber como as características institucionais dessa escola implicaram na formação humana, instrucional e escolar dos alunos com surdez. Por último, entender como se configuraram os aspectos transnacionais que atravessaram essa instituição, sejam eles ideais pedagógicos específicos da educação de surdos ou então a partir das trocas de caráter financeiro estabelecidas entre a Escola Especial Concórdia e instituições de outros países.

Ao mencionar esses tópicos, já se faz necessária uma breve explanação a respeito dos autores que darão suporte a esse trabalho, tentando alcançar os objetivos postos acima a partir da costura de suas teorias com os dados levantados na construção da pesquisa por meio de um diálogo interdisciplinar.

Uma vez inserida no campo da História da Educação, essa pesquisa possui amplo referencial teórico e metodológico. Dentre esses referenciais, foram imprescindíveis as contribuições da História Cultural francesa, da História das Instituições Educativas, da História Educação Especial, da História Oral e do transnacionalismo em História da Educação.

No tocante à História Cultural, utilizou-se Chartier (2002) e Pesavento (2013). Referente à História das Instituições Educativas, Justino Magalhães (2004) e, no referente à Cultura Escolar, Nóvoa (1995) e Vinão Frago (2000). No trato dos documentos, optou-se pelos aportes de Cellard (2008) e Bacellar (2005). Quanto à metodologia da História Oral, recorreu-se aos estudos de Thompson (1998) e Portelli (2010). A História da Educação Especial foi analisada, nesta dissertação, a partir dos teóricos Bueno (1993), Glat (2005), Siems-Mercondes (2013), Lacerda (1998) e Bezerra (2020) entre outros autores. Em relação à atuação do luteranismo e da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, usou-se, notadamente, Weiduschadt (2007). Por fim, o transnacionalismo em História da Educação está referenciado a partir de Vera (2021), Revel (2011) e Vidal (2017). Todos esses autores configuram o quadro teórico dessa pesquisa e foram utilizados na efetivação do tratamento dos dados que a compõe. A costura dessas teorias representa o desafio da construção desta

dissertação, atentando para o cuidado em responder aos objetivos previamente traçados.

Quanto à divisão, esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro diz respeito a introdução, o segundo, denominado “Itinerários Teórico- Metodológicos” apresenta o panorama conceitual dos autores e de suas teorias, buscando expor quais os pensamentos que serão alinhavados junto aos dados levantados durante a pesquisa de maneira a dar sentido teórico a essas construções. O terceiro capítulo, intitulado “A Fundação da Escola Especial Concórdia: do luteranismo às visões sobre a surdez” apresenta a criação da instituição educativa, sua relação com o luteranismo e o caminho pelo qual a educação das pessoas com deficiência, aqui os surdos em destaque, percorreu durante diferentes períodos históricos e quais abordagens, legislativas ou não, estiveram ligadas à suas histórias. O quarto capítulo, “Os sujeitos da Escola Especial Concórdia”, se debruça sobre a narrativa, subsidiada pela História Oral, de três sujeitos que atuaram junto a essa instituição, discutindo aspectos das relações entre igreja, religião e o transnacional em contexto escolarizado.

O cuidado na construção é recorrente nesta pesquisa. Os desafios, por vezes impostos pela conjuntura político-sanitária e pela dificuldade de acesso à documentação fazem parte da trajetória desta dissertação.

## CAPÍTULO II

### Itinerários Teórico-Methodológicos

Produzir pesquisas em História da Educação representa, entre outros significados, um duplo desafio. Por um lado, por se preocupar com a construção do conhecimento científico relevante dentro do campo e, por outro, por necessitar do manuseio coerente do vasto material teórico e metodológico possível de exploração que compõe essa abrangente área. Podemos inferir que, igualmente, a preocupação se estende também a temática da História da Educação Especial. De acordo com Bezerra (2020), os estudos no campo da História da Educação Especial "[...] são pouco frequentes, seja no âmbito das pesquisas gerais em História da Educação, seja no âmbito da pesquisa em Educação Especial propriamente dita" (BEZERRA, 2020, p. 7). O autor afirma ainda, que há a:

[...] necessidade de maior aproximação entre os trabalhos científicos desenvolvidos na área da Educação Especial e aqueles provenientes da História da Educação, com vistas a se ampliarem também as perspectivas do fazer historiográfico em torno da Educação Especial brasileira, nos seus múltiplos aspectos, tempos, espaços e sujeitos implicados, haja vista a relevância de iniciativas como esta para a problematização da história e memória da referida modalidade educacional (BEZERRA, 2020, p. 7).

Nesse sentido, este capítulo busca enfatizar o quadro teórico empreendido nessa pesquisa, trazendo, de forma sucinta, alguns autores e seus estudos na tentativa de fornecer os subsídios necessários ao trabalho investigativo. Por meio desse movimento, algumas estratégias para a discussão dos dados poderão ser observadas, dialogando com as concepções apresentadas aqui.

## 2.1. História Cultural: a contramão da História Tradicional

Ainda chamada, por alguns, de Nova História Cultural, surge na França a partir do legado da Escola dos Annales, movimento historiográfico que incorporou métodos das Ciências Sociais à História, privilegiando os métodos pluridisciplinares. Essa vertente teórica busca dialogar mais amplamente entre a história e outras ciências, como a psicologia, a sociologia, a antropologia e ainda outras áreas no sentido de fornecer aos historiadores uma visão mais aberta dos acontecimentos históricos. Dentro dessa abordagem, encontram-se inúmeros pesquisadores e teóricos que fornecem desdobramentos privilegiados a respeito dessa corrente, entre eles, com destaque, tem-se o historiador francês Roger Chartier, por meio do conceito de representação. A representação, para Chartier, é o instrumento pelo qual os indivíduos constroem significados para o mundo social. E trata-se de um processo carregado de interesses, que corresponde às estratégias de agentes ou grupos sociais (CHARTIER, 2002).

De acordo com Chartier (2002), a História Cultural pode ser definida como um conjunto de três elementos, a saber: a história dos objetos e de sua materialidade, a história das práticas nas suas diferenças e a história das configurações e a dos dispositivos nas suas variações. Já, para Burke (1992), a História Cultural é a história escrita em reação contrária ao paradigma tradicional. A respeito disso, Beatriz Fischer e Patrícia Weiduschadt (2012) afirmaram que a Nova História Cultural:

[...] se caracteriza fundamentalmente por desenvolver uma linha de pesquisa em oposição à chamada história tradicional. Assim, enquanto enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando os fatos históricos a partir dos grandes feitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou, no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas [...]. Na verdade, para os historiadores da nova história, qualquer acontecimento do passado sempre será visto sob determinado ponto de vista (2012).

Sandra Pesavento (2013), ao percorrer o caminho da escrita através do seu estudo, tentando delimitar a História Cultural, a entende não como uma teoria fechada e inflexível, mas, sim, como uma corrente que mantém a ciência histórica dentro de mudanças teóricas e epistemológicas que se colocam a partir de novos

olhares, de formas de se pensar o mundo e, por isso mesmo, o próprio fazer do historiador. Para a autora, a mudança nos estudos aconteceu:

[...] nos anos 1970 ou mesmo um pouco antes, com a crise de maio de 1968, com a guerra do Vietnã, a ascensão do feminismo, o surgimento da *New Left*<sup>6</sup>, em termo de cultura, ou mesmo a derrocada dos sonhos de paz no mundo pós-guerra. 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 da História (PESAVENTO, 2005, p. 8).

Pesavento (2013) afirma, ainda, que a proposta trazida pela História Cultural seria a de discernir a realidade do passado mediada por suas representações, na tentativa de chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens representam a si e, por conseguinte, ao próprio mundo. A autora também se preocupou com a narrativa do historiador dentro dos paradigmas da História Cultural, no que diz respeito à explanação daquilo que ocorreu. Essa narrativa, quando construída a rigor, é sim, um fato, mas um fato que pode ter inúmeras versões. Nesse sentido, a escrita da História é um horizonte, mesmo que não constituído por verdades incontestáveis; portanto, a História firma regimes de verdades, mas não de certezas absolutas (PESAVENTO, 2013).

Tal vertente constitui como condição de possibilidade de análise da instituição educativa em foco nesta Dissertação, uma vez que, a partir da expansão considerável de fontes, percebemos na História Cultural a promoção não somente da descrição delas, mas também a contextualização e a problematização, compreendendo o que as motivaram.

No tocante ao ineditismo da proposta desta pesquisa, ou seja, o estudo de uma instituição religiosa voltada à educação de alunos com surdez, Lopes e Galvão (2021), ao analisar o alargamento de objetos, fontes e abordagens em pesquisas, afirmam:

A “revolução” provocada no campo da História, sobretudo pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para designar os movimentos políticos de esquerda que surgiram em países diferentes a partir da década de 1960. Diferenciados dos movimentos de esquerda anteriores, onde existia uma orientação voltada ao ativismo trabalhista, a *New Left* adotava um ativismo político mais amplo, chamado de ativismo social (BREINES, 1989).

historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação. Sabemos que, sobretudo a partir da fundação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, muitos dos pressupostos da história positivista passaram a ser criticados e a História, não mais restrita à política, interessa-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos” da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da História e fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passam a constituir indícios para a reconstrução de um passado (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 39-40).

Além disso, Lopes e Galvão (2001) defendem o diálogo entre diferentes áreas trazida pela História Cultural, articulando-as com a História da Educação especificamente:

A História da Educação, também tem, progressivamente, incorporado categorias teorizadas em outras áreas das ciências humanas e hoje consideradas imprescindíveis para se compreender o passado dos fenômenos educativos, como os de gênero, de etnia e de geração, ao lado da de classe social, já consagrada pelos estudos marxistas. A História da Educação, assim como no campo da educação de modo geral, sabe, hoje, que não é possível se compreender a educação sem lançar mão dessas categorias, que contribuem para aguçar o olhar sobre as diferentes realidades (LOPES; GALVÃO, 2001, p.40-41).

Dessa forma, o diálogo entre diferentes áreas se mostra importante no sentido de qualificar o estudo sobre o objeto de pesquisa proposto. Sendo assim, é de suma importância que as categorias de análise também conversem entre si, para que as diferentes nuances da pesquisa possam ser expostas. É o caso de falarmos, então, sobre a teoria que envolve a História das Instituições Educativas e os aspectos referentes à Cultura Escolar.

## **2.2. História das Instituições Educativas e Cultura Escolar: possibilidades para a análise de uma instituição escolar**

Como apontado acima, também intermediado pela História Cultural, a visão historiográfica que se opõe à Historiografia Tradicional já é bastante conhecida e tem aparecido em inúmeros trabalhos, ganhando cada vez maiores e novos espaços. No tocante à História das Instituições Educativas, campo de estudos que

acompanha esta dissertação, não é diferente. De acordo com Lúcia Helena M. M. Oliveira e Décio Gatti Júnior (2002), essa visão mais ampla, complexa e abrangente, contrária ao tradicionalismo histórico, se destina, também, aos espaços sociais da educação escolar, reconhecendo a importância das suas particularidades e singularidades. Oliveira e Júnior (2002) inferem, ainda, a preocupação dessa historiografia em revisitar o conceito da história institucional, considerando a problematização das instituições no tocante à comunidade na qual ela está envolvida.

Essa questão é intensamente pertinente a esta pesquisa uma vez que a instituição em foco, a Escola Especial Concórdia, englobava dois grupos específicos: o primeiro, religioso de cunho luterano, ligado à coordenação da escola, ou seja, que agia como mantenedor da organização educacional e demais trâmites funcionais e, o segundo, referido ao grupo ao qual ela atendia, os surdos. Os questionamentos inerentes às trocas realizadas entre essas duas esferas em âmbito educacional são alvos de análise nessa escrita e aparecerão com maior atenção no seguimento da Dissertação.

O cuidado na construção dessas interpretações precisa ser sinalizado, uma vez que elas representam os sentidos sociais e históricos inerentes a essa escola, bem como, por meio desses sentidos, influenciou e foi influenciada por eles. Dessa forma, com relação aos fenômenos, sujeitos e a realidade educativa, Justino Magalhães (2002) afirmou que “a produção historiográfica, enquanto construção e representação discursiva da realidade, visa o conhecimento da relação, ou melhor, das relações, num contexto de multidimensionalidade”.

Ao trazer Magalhães (2002), é preciso salientar que, a partir da sua trajetória de pesquisa, é considerado, por muitos, uma das maiores referências no que tange ao campo da História das Instituições Educativas. Seus escritos são reconhecidos pela qualidade teórica; portanto, servirão de norte para as análises aqui propostas. Magalhães (2004, p. 124) entende que:

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Por meio dessas palavras, Magalhães (2004) fortalece a ideia de que as instituições educativas não existem sozinhas, mas fazem parte de um complexo de interesses que, por vezes, competem entre si, em diferentes campos, dando a esses espaços um caráter vivo. Para o autor, debruçar-se sobre um *corpus* documental é de suma importância, uma vez que as memórias presentes em documentos guardam as informações necessárias para a composição e a análise desses cenários. Ainda, conforme o autor, uma história construída a partir de memórias para um arquivo e de um arquivo para memórias traduz, em síntese multidimensional, um percurso pedagógico, uma identidade histórica, uma realidade evoluindo, um projeto pedagógico (MAGALHÃES, 2004). Perscrutar a história de uma instituição educativa representa um desafio, tanto teórico, quanto metodológico. Assim sendo, Ester Buffa e Paolo Nosella (1996) inferem que:

[...] historiar uma instituição educativa, tomada na sua pluridimensionalidade, não significa laudatoriamente descrevê-la, mas explicá-la e integrá-la em uma realidade mais ampla, que é o seu próprio sistema educativo. Nesse mesmo sentido, implicá-la no processo de evolução de sua comunidade ou região é evidentemente sistematizar e re(escrever) seu ciclo de vida em um quadro mais amplo, no qual são inseridas as mudanças que ocorrem em âmbito local, sem perder de vista a singularidade e as perspectivas maiores. Este é o dilema de quem, ao mesmo tempo, precisa definir os contornos gerais da floresta, mas também, para não torná-la abstrata e genérica, precisa conhecer a especificidade de suas árvores (BUFFA; NOSELLA, 1996, p.19).

Tomando como base esses pressupostos, ainda subsidiado em Magalhães (1999), entende-se que uma instituição educativa se constitui, no campo histórico, em sendo uma totalidade em construção e organização, portanto, em uma identidade. Quanto a essa organização, uma instituição educativa apresenta e representa uma cultura pedagógica, que compreende um ideário de práticas de diversas naturezas, dados os fins, atores, conteúdos e sua inserção num contexto histórico amplo e, por vezes, específico, que desenvolve uma relação educacional adequada aos públicos, aos fins, aos condicionalismos e as circunstâncias (KUSTER, 2019)<sup>7</sup>. Para além dessas perspectivas, quanto aos sujeitos envolvidos

---

<sup>7</sup> Reflexão presente em meu Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Curso de História Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas em 2019 a partir de Magalhães (1999).

intrinsecamente em um projeto educativo, Nóvoa (1995) sugere que os mesmos também fazem parte de uma cultura escolar. Segundo o autor, “as instituições educativas adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Desse modo, faz-se necessário um olhar mais atento ao que representa o ideário teórico referente à cultura escolar de uma instituição educativa e como essa(s) questão(ões) pode lançar desdobramentos que qualifiquem o quadro de estudos desta pesquisa. É, nesse sentido, que a cultura escolar se configura como uma categoria de análise segundo a qual as escolas desenvolvem uma cultura própria, que não somente é transmitida pelas instituições externas e pela sociedade, mas, também e sobretudo, encontra suas origens nos próprios espaços escolares.

Nóvoa (1999), uma das principais referências dessa categoria, já citado aqui, ao debruçar-se sobre as Organizações Escolares, pontua que as escolas se constituem enquanto território espacial e também cultural, o que suscita que as análises desse campo devem estar atentas a todas as dimensões da vida escolar, as políticas, pessoais e também simbólicas (NÓVOA, 1999). Nessa ação, a identidade de cada escola se constrói a partir dos seus modos de interação, sendo essa a forma com qual a cultura escolar se manifesta. Os sentimentos que atravessam os integrantes de uma escola podem, por um lado, fortalecer e consolidar os processos ou, por outro, resistir ao desenvolvimento de suas constituições.

A cultura escolar está relacionada aos espaços de construção e transmissão de conhecimentos e, mais do que isso, na aquisição de valores, em determinado espaço de tempo (Viñao-Frago; Escolano, 1998; Viñao-Frago, 2000).

Viñao Frago (2000) infere que a cultura escolar é entendida como uma "caixa preta" da história da educação e, em seu conceito, a compreende como:

[...] modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (VINÃO FRAGO, 2000, p. 100).

Esse autor considera a cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se exteriorizam nos modos de fazer e de pensar o cotidiano escolar. Para ele:

[...] esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VINAO FRAGO, 2000, p. 100).

É preciso, pois, entender que a especificidade da cultura escolar presente em uma instituição pode impactar em mudanças que atingem todo o processo educativo, uma vez que essas podem e são apropriadas pelos sujeitos que compõe a escola e pela comunidade onde ela está inserida.

Apresentados esses pontos, é preciso, também, referir à metodologia pela qual essa pesquisa é construída.

### **2.3. Método científico: análise documental e História Oral em perspectiva**

O método científico é parte importante de qualquer pesquisa, uma vez que consiste na junção de elementos empíricos verificáveis e sua consequente análise. Afinal, segundo Minayo (2007), uma base de dados bem trabalhada tanto teórica quanto prática gera uma riqueza de informações, aprofundamentos e maior fidedignidade interpretativa.

A análise documental, com base no método histórico, foi o principal procedimento para a coleta e a análise dos dados, pois essa técnica apresenta importância dentro da pesquisa, seja pela complementação com outras informações obtidas por outras técnicas, seja pela descoberta de novos aspectos a partir de documentos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Tal abordagem se deu pelos estudos de Cellard (2008), para quem o processo de análise documental precisa percorrer uma avaliação preliminar, que se estende por algumas dimensões, a saber: contexto de produção dos documentos, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave (CELLARD, 2008).

Bacellar (2005), outro autor que trabalha com a questão da análise de documentos, preocupa-se, sobremaneira, com a intencionalidade presente nessas fontes, de forma manifesta ou não, defendendo que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2005, p. 63). A análise documental propõe-se, portanto:

A produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência. May (2004)<sup>8</sup> diz que os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que o seu conteúdo seja entendido (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

Sendo assim, a intencionalidade presente nas fontes deve ser pensada, problematizada e estudada partindo da premissa de que o documento não existe de forma isolada e que a atuação do pesquisador frente à organização dos dados, das escolhas e das interpretações constitui uma parte importante do processo de pesquisa.

É importante destacar a crítica ao documento e ao tratamento das fontes na pesquisa histórica, como sendo o que caracteriza o processo da operação historiográfica, assim entendida em Certeau (1982). Segundo esse autor, há um conjunto de técnicas que normatizam a construção da operação historiográfica. Seguir as normas estabelecidas, que dizem respeito ao que orientaram as academias e os pares, é o que dá credibilidade à produção de uma pesquisa histórica. Certeau (1982) infere que as maneiras de se fazer História e também as técnicas por ela postas vão se diferenciar a partir dos diferentes contextos culturais que cada sociedade possui (CERTEAU, 1982).

Os documentos utilizados na composição desta pesquisa foram, em grande medida, produzidos pela escola. A maior parte deles não possui autoria e ano de produção sinalizados. Alguns exemplos de documentos que foram acessados são os de escrituração escolar, como os históricos escolares e atas escolares administrativas e pedagógicas e, ainda outros, que eram mais direcionados à

---

<sup>8</sup> MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

divulgação do trabalho pedagógico realizado pela escola, como o Programa Escolar, que indicava quais os aspectos epistemológicos deveriam ser abarcados pela instituição.

Outra abordagem metodológica realizada nessa pesquisa foi o uso da História Oral. Vale lembrar que esse método, ao se propor trabalhar com entrevistas orais, depoimentos e testemunhos, e, mais do que isso, problematizá-los, permite a elaboração de quadros de análise tanto individuais quanto coletivos, além de expor especificidades com maiores detalhes. Por meio das memórias, os sujeitos podem testemunhar a respeito de acontecimentos específicos do passado, envolvendo esses: conjunturas, instituições, modos de vida e ainda outros aspectos referentes à sua história e à história de outros elementos. As entrevistas geradas seguindo essa metodologia representam importantes fontes para a interpretação de aspectos do passado, principalmente a partir do cotejo com outras, como, por exemplo, os documentos escritos, e as entrevistas que podem também serem lidas como documentos. Nessa perspectiva, a História Oral, de acordo com Thompson, “devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (THOMPSON, 1998. p. 37).

Um aspecto essencial ao trabalho com a História Oral é o conceito de memória. Santos (2002) afirma que, em pesquisas e estudos iniciais, as análises sociais referentes à memória estavam divididas pelo debate tradicional envolvendo a relação entre os indivíduos e a sociedade.

Já Halbwachs (1990) defende que a memória, mesmo que pessoal, é construída socialmente. Desse modo, seu estudo é primordial para o entendimento e a análise de como se daria a formação da identidade do indivíduo contemporâneo. Os principais aspectos da teoria desse autor referem-se:

[...] primeiro, da afirmativa de que memórias só podem ser pensadas em termos de "convenções" sociais, chamadas por ele quadros sociais da memória; segundo, de que o passado é reconstruído continuamente; e, terceiro, de que o estudo de quadros sociais ou memórias coletivas pode ser realizado empiricamente e de forma autônoma à intenção dos indivíduos (SANTOS, 2002, p. 130).

Nesse sentido, para Halbwachs (2003) a memória individual só existe por interferência da memória coletiva, uma vez que a memória individual também é

social, sendo fruto do relacionamento estabelecido entre o indivíduo com o grupo ao qual faz parte. Ainda segundo o autor, a memória individual “não está inteiramente isolada e fechada [...] a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade (HALBWACHS, 2003, p. 72). Assim sendo, o destaque do estudo de Halbwachs (1990) está no argumento da formação e renovação das memórias a partir do envolvimento entre indivíduos, estes construídos por meio de elementos comuns. Daí a constituição de uma memória coletiva.

De todo modo, é importante assinalar que a presente pesquisa decorrerá à História Oral a fim de se debruçar sobre os sujeitos envolvidos com a educação de surdos dentro da instituição educativa em questão.

Não obstante, alguns autores vão afirmar que a História da Educação Especial evidencia, em um primeiro momento, a total ausência de entendimento com relação a alunos com necessidades especiais, de modo a fortificar a negligência dos sujeitos surdos nos espaços de escolarização. Acrescenta-se que, devido às condições consideradas atípicas, a sociedade legitimava o abandono e a perseguição desses sujeitos. Por essas razões, entende-se que alunos com surdez (e outros sujeitos em mesma condição) representam historicamente uma camada marginalizada da sociedade, sendo por muito tempo desconsiderados como sujeitos pela historiografia tradicional. Quanto a isso, Guedes-Pinto (2002) destacou que “[...] a história oral preocupa-se, fundamentalmente, em criar diversas possibilidades de manifestação para aqueles que são excluídos da história oficial, tanto a "tradicional" quanto a contemporânea [...] (GUEDES-PINTO, 2002, p. 95).

Dentro das especificidades da História Oral para com as Ciências Humanas, Portelli (2001) argumenta:

[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística (2001, p. 10).

Para além dessas questões, Portelli (2001) também sinaliza sua preocupação com o diálogo necessário entre a História Oral e as demais fontes de pesquisa. Um cruzamento coeso de inúmeras fontes é fator crucial para uma apresentação e

análise coerente de dados, fatores diretamente ligados às proposições teóricas e metodológicas trazidas neste capítulo.

Desse modo, as entrevistas realizadas por meio da História Oral servem ao propósito de recolher depoimentos que lancem luz a registros não contemplados por outras fontes, como, por exemplo, a vida cotidiana escolar, os aspectos dos processos de aprendizagem e, no que se refere à singularidade desta pesquisa, de que formas professores e alunos interagiram, apropriaram, reproduziram e foram impactados – ou não – pela doutrina religiosa luterana presente na Escola Especial Concórdia. Quanto às entrevistas, vale ressaltar sua potencialidade como instrumento de pesquisa. Para Lüdke (2013) a vantagem das entrevistas em relação a outras técnicas é:

[...] que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE, 2013, p. 34).

Assim, a entrevista é um instrumento poderoso na busca das informações desejadas, como nas problematizações envolvendo a História Oral enquanto metodologia de pesquisa. Lüdke (2013), mesmo não tratando especificamente da História da Educação infere, ainda, que as pesquisas envolvendo a área do ensino por meio de entrevistas com sujeitos dessa mesma área apresenta pontos de facilidade justamente pelo envolvimento desses indivíduos com o campo referido. Para a autora:

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discutirão com facilidade (LÜDKE, 2013, p. 35-36).

Portanto, as entrevistas, por meio da História Oral, representam importante aparato metodológico para essa pesquisa, por lançar possibilidades de concretização dos objetivos previamente postos. A diluição das questões apresentadas aqui e, inclusive, maiores aprofundamentos na continuidade, aparecerão na costura das problematizações realizadas, a partir dos dados construídos nesta Dissertação.

Para essa Dissertação, três sujeitos foram entrevistados, e suas contribuições a essa pesquisa, a partir de suas memórias, serão trazidas no capítulo III.

#### **2.4. Imagens e suas atribuições históricas: o trabalho com fontes visuais**

Imagens são um dos muitos aspectos que compõe a sociedade. A inserção de tal fonte no campo das pesquisas históricas possibilitou um alargamento teórico e conceitual, afinal, imagens também são documentos passíveis de serem interpretados. Para Ana Maria Maud (1996):

A adoção do fotograma como registro documental de dada época se ampliou no campo da pesquisa em história da educação, em que o uso da fotografia como fonte importa porque permite adentrar o contexto de sua produção; e assim inferir meios e fins, interesses e consequências, mudanças e permanências, dentre outros atributos associáveis com a produção e circulação pública de uma mensagem visual (MAUD, 1996, p. 3).

A fotografia, assim sendo, evidencia uma experiência. Maria Augusta Martiarena de Oliveira (2012) diz que:

[...] fotografia é reprodução e representação. Reprodução, pois a fotografia capta uma cena que é reproduzida; representação, porque tal cena é uma escolha e, dessa forma, relaciona-se a uma série de escolhas que levam ao seu resultado final (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Para essa dissertação, o trabalho com imagens é essencial, uma vez que possibilita a percepção de algumas especificidades da instituição trazida nessa pesquisa. A Escola Especial Concórdia manteve, durante os anos em que atuou, a prática de fotografar suas atividades. Um relativo número de fotografias de diversos momentos institucionais faz parte do acervo pertencente à escola e que hoje (2022) encontra-se sob posse da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Segundo Dubois

(1993) a foto é uma espécie de prova, necessária e suficiente, que atesta indubitavelmente a existência daquilo que mostra (DUBOIS, 1993).

Vale salientar que, uma vez que esses documentos fizeram o caminho da escola para a universidade, já sofreram determinada mudança, impossibilitando a precisão de como eles estavam alocados no primeiro espaço e por quais transformações passaram após chegarem ao segundo. Fato é que esse material guarda muitos detalhes da atuação da Escola Especial Concórdia e, por isso, esse subcapítulo busca discorrer a respeito da teoria que permeia a utilização de imagens como fontes de pesquisa para possibilitar o manuseio coerente dos dados que serão levantados a partir delas no decorrer do texto. A respeito desse cuidado, Araújo (2020) afirma que:

O olhar de quem pesquisa não pode ser o de quem folheia jornais para se informar sobre as notícias do dia, por exemplo. Pesquisadores precisam estar munidos de recursos intelectuais e materiais para usar as imagens como fonte de pesquisa; ou seja, para analisá-las e interpretá-las em função de um argumento de investigação, de objetivos e de metodologia; sobretudo, com uma intenção interpretativa, e não reiterativa, do conteúdo (ARAÚJO, 2020, p. 22).

Paiva (2002) afirma que as imagens carregam consigo os sentidos e os significados dos seus criadores:

A iconografia é certamente uma das fontes mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte [...] (PAIVA, 2002, p. 17).

Portanto, é preciso entender em qual contexto se produziram as imagens e que intenções essa produção carregava. Araújo (2020) colabora a essa prerrogativa ao dizer que:

[...] as imagens se abrem a ambiguidade, e superá-la supõe abordar — de modo a conhecer — o contexto histórico em que foram produzidas as imagens em relação aos objetivos de pesquisa e à fundamentação teórica adotada (ARAÚJO, 2020, p. 28).

Peter Burke (2004), autor de referência, em seu livro “Testemunha Ocular: História e Imagem” apresenta uma discussão em que desenvolve algumas

possibilidades e alternativas para o uso de imagens em pesquisas históricas. Seu argumento expõe que a utilização de imagens enriquece as análises nos estudos do passado, e que pesquisas podem valer-se delas para uma melhor compreensão de como se dá as relações entre objetos de estudo e o tempo (BURKE, 2004).

Peter Burke (2004) enfatiza ainda que um dos mais conhecidos trabalhos desenvolvidos para as análises a partir de imagens pertenceu a um grupo de estudiosos da cidade de Hamburgo, na Alemanha. Os esforços desse grupo foram reunidos em um ensaio produzido por Panofsky que apresentava três níveis do processo analítico: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico (BURKE, 2004).

O nível pré-iconológico diz respeito a uma análise voltada para os significados naturais, em outras palavras, para a identificação de objetos e eventos comuns. O segundo nível referenda uma análise de sentido mais fechada, estrita, direcionada para os significados mais convencionais. Por último e considerado o nível principal, a leitura iconológica se aparta da leitura iconográfica pois se debruça nos significados mais intrínsecos (BURKE, 2004). Nas palavras de Burke (2004), esses significados são “[...] princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, um período, uma classe, uma crença religiosa ou filosófica (BURKE, 2004, p. 45). Para Burke (2004) é esse o nível que revela evidências úteis e indispensáveis para os historiadores culturais (BURKE, 2004). Os historiadores precisam da iconografia, mas devem ir além dela.

Barthes (1995), outro ator que trabalha com as questões envolvendo o uso de imagens, diz que em uma foto, “a imagem transforma-se numa escrita, a partir do momento em que é significativa. Uma fotografia será, por nós, considerada fala exatamente como um artigo de jornal” (BARTHES, 1995, p. 132). Essa afirmativa é importante pois fortalece a ideia de que fotografias também são documentos que precisam de leitura, mesmo que a linguagem que expressam não seja propriamente escrita.

André Rouillé (2009), outro estudioso na questão da fotografia, sustenta que elas possuem uma linguagem crucial que não só representam o episódio exatamente como ele está registrado, pois o processo que envolve a fotografia é, sobretudo, um acontecimento que possibilita a imagem encontrar-se com a sua referência. Imagens são processos, são eventos (ROUILLÉ, 2009).

O olhar sob as fotografias deve ser atencioso e preocupado. Belting (2005) afirma que imagens devem ser identificadas como entidades simbólicas e que são itens de seleção e de memórias (BELTING, 2005). Isso sugere que uma fotografia possibilita acionar lembranças sobre um determinado momento e acontecimento. Por isso mesmo, segundo Belting (2005), é preciso lembrar que as imagens não estão simplesmente ali, mas chegam com uma *mise-em-scène*, ou seja, com uma direção, o que inclui, também, um lugar predeterminado para sua percepção, o qual elas mesmas guiam por meio da *performance* (BELTING, 2005). Por fim, o autor considera que imagens não podem ser desconectadas de um exercício contínuo de interação pois elas deixam muitos vestígios na história dos artefatos. Imagens não existem só no lugar onde estão ou então nas nossas cabeças, precisam, sobretudo, de uma rede que as contextualize e problematize para que então expressem muito mais do que demonstram em um primeiro olhar (BELTING, 2005).

Como já mencionado, a Escola Especial Concórdia produziu um número significativo de fotografias que serviram a alguns propósitos. Um deles era o registro, a possibilidade de salvar alguns dos momentos vividos pela instituição. Outro, diz respeito à prestação de contas que a escola fazia às instituições estrangeiras que concediam ajuda financeira para a manutenção das atividades da escola. Para um manejo mais coerente, optou-se por uma divisão das fotografias existentes, respeitando o recorte temporal estabelecido para essa pesquisa. Dois segmentos principais nortearão os usos dessas imagens, apoiados nos objetivos traçados para a pesquisa, a saber: o primeiro, Cotidiano Escolar, composto por um conjunto de retratos do dia a dia da escola na tentativa de entender as questões da cultura escolar e dos desdobramentos para com a educação de surdos e o segundo, Práticas Religiosas, em que se perceberá a existência do luteranismo sendo praticado dentro do contexto da escola, no esforço de perceber como a dimensão religiosa se fazia presente na vivência escolar. As imagens não formarão um capítulo isolado, mas estarão alocados no decorrer do texto, em diferentes momentos, aplicadas para dialogar com os demais enfoques teóricos e documentais, auxiliando nas problematizações que surgirem e se mostrarem pertinentes.

É tempo, então, de apontarmos como se deu a atuação da comunidade evangélica luterana e de seus membros na criação da Escola Especial Concórdia e

como essa instituição operou e se posicionou no cenário histórico da Educação Especial.

## **CAPÍTULO III**

### **A Escola Especial Concórdia: do luteranismo às visões sobre a surdez**

Como já dito, o objetivo desta Dissertação está centrado na possibilidade de se debruçar sobre uma instituição educativa luterana que atuou na educação de alunos com surdez. A fundação dessa escola esteve intrinsecamente ligada à religião luterana inerente à Igreja Evangélica Luterana do Brasil e, principalmente, aos membros dessa. Este capítulo apresenta, justamente, essas questões, tentando entendê-las em suas especificidades. Do mesmo modo, busca traçar um panorama geral (mas não absoluto) sobre a História da Educação dos Surdos a fim de compreender de que maneiras ela se constituiu no decorrer do tempo e como suas permanências se fizeram presentes na escola.

#### **3.1. As visões sobre a surdez**

Ao longo do tempo, as propostas educacionais que se direcionaram aos sujeitos surdos pretenderam, sobretudo, desenvolver suas capacidades. Entretanto, o que se viu na prática foi a não-concretização desse movimento uma vez que essa educação não percebia os sujeitos surdos como plenamente capazes, assim como era tida, muito mais, como uma pedagogia de cuidado, treino e uma tentativa de “curar” a surdez. Glat (2005) afirma que:

A Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico.

Embora hoje bastante criticado, é preciso resgatar que, como lembra Fernandes (1999), os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa clientela que se encontrava 'misturada' nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Sob esse enfoque, a deficiência era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, rígida classificação etiológica (GLAT, 2005, p. 5).

Tratando-se de Brasil, alguns autores<sup>9</sup> sinalizam a existência de determinada dificuldade ao se tratar da História da Educação Especial por algumas razões. Entre elas estariam a falta de uma literatura mais sistematizada e as diferenças entre os caminhos que o Brasil seguiu com relação a outros países, como os europeus, por exemplo. Entretanto, pesquisas envolvendo a História da Educação Especial vêm ganhando cada vez mais espaço no interior da História da Educação, principalmente, pela divulgação de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Assim sendo, é necessário trazer alguns estudos que buscaram perceber os motivos dos rumos e das concepções que a educação de surdos percorreu, entendendo quais foram as significações que tal educação possuiu ao longo do tempo e quais correntes influenciaram, de algum modo, a Escola Especial Concórdia.

Então, para melhor contextualizar as diversas perspectivas históricas que pautaram a educação de surdos, serão discutidos alguns aspectos relativos a determinados períodos históricos.

Mendes (2010) infere que, a partir do século XX:

[...] se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos "anormais" na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em "defeitos pedagógicos" e os escolares considerados, por exemplo, como "subnormais intelectuais" (MENDES, 2010, p. 97).

---

<sup>9</sup> Ferreira (1989), Edler (1993) e Mendes (1995).

Com a débil preocupação dos gestores públicos em relação à universalização da educação no Brasil, ainda mais em se tratando de Educação Especial, essa modalidade teve suas iniciativas tributárias vinculadas a grupos civis e filantrópicos. Jannuzzi (2006) discute a "simbiose entre o público e o privado" que marca o campo da Educação Especial, atendido prioritariamente por instituições filantrópicas que assumem o campo pedagógico especializado. Na análise da autora, "de 1959 a 1899 o setor público só arcou com a responsabilidade de 20 a 25% desse setor" (JANNUZZI, 2006, p. 188).

De acordo com Siems-Marcondes (2013):

O nascimento das instituições especializadas em Educação Especial no Brasil tem seu registro como iniciado através do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e de outras iniciativas pontuais nascidas da iniciativa de dirigentes federais de cada momento (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 67).

Ainda, segundo a autora,

Estas instituições, em sua maioria, de natureza filantrópica acabam sendo organizadas na forma de entidades jurídicas de natureza privada, mas guardado a peculiaridades de receber, ao longo do tempo, por diferentes mecanismos, financiamento através de recursos públicos (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 67).

No tocante à educação de surdos, ao se referir à trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rocha (2009) diz que:

[...] nas primeiras décadas do regime republicano, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício e não à aquisição de habilidades de leitura e ou escrita. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, em regime de externato, oficinas de bordado. Parece que o sentido do ensino desses ofícios está implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente. Conhecendo uma profissão poderiam gerir sua própria vida (ROCHA, 2009, p. 54).

Alguns estudiosos<sup>10</sup> da Educação Especial, com relação ao tratamento de pessoas que apresentavam alguma deficiência, identificam quatro estágios de desenvolvimento. De acordo com esses autores, a História da Educação Especial evidencia que, em um primeiro momento, havia ausência total de entendimento, o que fortalecia o imaginário social da negligência, do abandono e até do extermínio. Pessotti (1984) afirma que as formas de tratamento variaram, na Era Cristã, de acordo com as concepções de caridade ou castigo que eram predominantes na comunidade em que o sujeito com necessidades especiais estava inserido.

A fase da institucionalização, em que os indivíduos portadores de alguma deficiência passam a ser segregados e protegidos por instituições residenciais rigorosas, começa no século XVII e em meados do XIX. Já, em finais do XIX e início do XX é que o desenvolvimento de escolas e classes especiais em instituições públicas vai começar a receber maiores espaços. O movimento que tenta aproximar os indivíduos com deficiência dos sujeitos tidos como "normais" decorrente da integração em ambientes escolares vai ter início em meados do século XX. Até finais de 1940, a educação dos sujeitos "excepcionais"<sup>11</sup> era realizada quase que de forma exclusiva pelas iniciativas particulares (BUENO, 2004), que acabavam por reivindicar uma maior subvenção do Estado (RAFANTE, 2011).

Segundo Siems-Marcondes (2013):

Em âmbito nacional, a ausência do Estado na área da educação de pessoas com deficiências leva a sociedade a se mobilizar em busca da criação de espaços para que suas crianças e adolescentes tenha o acesso a participarem da vida social de maneira ampla, a começar pelo acesso à socialização, educação e cultura. Desse movimento, surgem instituições como as APAEs (1954) e Sociedade Pestalozzi (1932), entre tantas outras que passam a tentar suprir essa lacuna (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 67).

No Brasil, o Governo Federal vai assumir a responsabilidade em relação ao atendimento dirigido aos indivíduos com deficiência a partir do ano de 1957, por meio de uma série de campanhas voltadas para essa discussão, sendo a primeira delas direcionada para a deficiência auditiva (JANNUZZI, 2004). Essas campanhas tinham por objetivo, de acordo com Kraemer (2017) a:

---

<sup>10</sup> Kirk; Gallagher (1979); Mendes (1995); Sasaki (1997).

<sup>11</sup> Excepcionais foi um termo cunhado para substituir algumas alcunhas pejorativas usadas para referir-se aos sujeitos portadores de alguma necessidade especial.

Prática de correção e normalização do anormal está alinhada às demandas do contexto, dentre elas, a necessidade de promover ações que embasem amplamente políticas de desenvolvimento nacional (KRAEMER, 2017, p. 83).

Foram elas:

- Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 – institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a qual foi instituída no Instituto Nacional de Educação de Surdos com o objetivo de promoção da “educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, por meio de convênios com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1957).
- Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 – institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, a qual foi instituída no Instituto Benjamin Constant com o objetivo de promover “a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional” a partir de “contrato ou ajustes com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1958).
- Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 – institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (nomenclatura utilizada na época), a qual, diferentemente das campanhas anteriores que tinham sua organização vinculadas a instituições de ensino, estava vinculada ao “Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura”. Verifica-se na redação do decreto a viabilidade de “contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1960).

As campanhas não foram longevas, mas serviram ao propósito de sinalizar a importância da discussão sobre a educação de pessoas com deficiência no Brasil (LANNA JÚNIOR, 2010).

Lehmkuhl (2018) diz que os serviços educacionais organizados pela esfera pública para pessoas com deficiência no Brasil, que só ocorreram no final da década de 1950, encontram um país que estava em plena fase desenvolvimentista, de efervescência do projeto liberal dessa década. Um projeto de base industrial, de organização da produção, onde a racionalização buscava determinar um novo tipo de homem, um novo tipo de trabalhador e de produção e para isso, precisava organizar os serviços de atendimento das pessoas com deficiência em instituições específicas e/ou na rede regular de ensino.

De acordo com Rafante (2016), é:

Somente nos anos 1970, no contexto da reforma educacional promovida pela ditadura militar, momento em que a meta do governo federal era universalizar o ensino para a faixa etária de 7 a 14 anos, a educação especial foi considerada prioridade educacional pelas esferas da sociedade política (Estado), recebendo grande influência da política internacionalizada representada pelos acordos do Mec - United States Agency for International (Usaid) e pelas determinações da Organização das Nações Unidas (ONU). Não era possível, para o governo brasileiro, cumprir a meta da universalização se a educação básica não contemplasse todos os segmentos da sociedade (RAFANTE, 2016, p. 157).

As primeiras incursões que tentaram concretizar a educação de surdos pertenceram, em sua maioria, a famílias abastadas. Os professores envolvidos nessas atividades pontuavam que, na falta da fala, o sujeito surdo poderia ler as palavras. Acreditava-se na capacidade dos surdos de relacionar palavras escritas diretamente com conceitos, sem a necessidade da fala. Esses professores, então, davam início ao ensino por meio da leitura e da escrita, o que, dessa forma, instrumentalizava diferentes técnicas que deveriam desenvolver outras habilidades, como a leitura labial e a própria articulação das palavras. Havia um número significativo de pessoas com surdez que não recebia nenhum tipo de atenção especial, o que, de forma alguma, impediu o desenvolvimento da universalização de certos tipos de linguagem de sinais, originadas a partir das interações dessas pessoas nos grupos nos quais elas estavam inseridas. Ao mencionar a linguagem de sinais, a revisão de literatura aponta para as propostas educacionais que podem ser distinguidas em duas vertentes principais: oralismo e gestualismo (LACERDA, 1998).

O campo da pedagogia do surdo, em seu início, acreditava que esses sujeitos deveriam aprender a mesma língua que falavam os ouvintes; entretanto, no início do século XVIII, começa a separação epistemológica entre os oralistas e os gestualistas. Os oralistas tinham como exigência a reabilitação dos indivíduos surdos, por meio da superação da sua surdez pela fala, de modo que, adotassem um comportamento que não os configurassem como surdos de fato. Os adeptos mais intolerantes dessa corrente acreditavam, ainda, que se devia reprimir tudo aquilo que sinalizasse que os surdos não tinham como falar tal como faziam os ouvintes. Nesse processo, a oralização foi imposta como forma de aceite social e, dessa forma, a maioria dos surdos foi lançado para longe de quaisquer possibilidades educativas, de desenvolvimento pessoal e de própria integração dentro da sociedade (LACERDA, 1998).

Os gestualistas, por sua vez, possuíam mais tolerância frente às dificuldades dos surdos em relação à língua falada, percebendo que as formas de linguagem que esses sujeitos possuíam, mesmo que diferentes da oral, abriam possibilidades à comunicação e, ainda, para o conhecimento de outros setores, incluindo os direcionados para a oralidade. Essas posições configuraram duas orientações diferentes no que tange à educação de surdos que continuaram em oposição, até mesmo na atualidade, ainda que tenham ocorrido mudanças significativas nas propostas educacionais para esses sujeitos (LACERDA, 1998).

O método francês de educação de surdos é o representante de maior destaque dentre as abordagens gestualistas. Charles M. De L'Epée foi pioneiro no estudo de uma língua de sinais utilizada por surdos. Por meio da observação, concluiu que os mesmos desenvolviam uma comunicação apoiada na linguagem gestual. A partir desse tipo de linguagem, desenvolveu um método educacional. Sua proposta educativa indicava que os educadores precisariam aprender tais sinais para poderem se comunicar com os surdos, aprender com eles e, por meio dessas interações, ensinarem a língua falada e escrita (LACERDA, 1998). Esse foi um dos aspectos que perpassa o movimento para a fundação da Escola Especial Concórdia.

Por outro lado, houve renomados pedagogos oralistas que desenvolveram métodos diferenciados de trabalho com os surdos. A título de exemplo, se tem Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), em Portugal, e Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha. A Heinicke se atribui a fundação do oralismo e de uma metodologia que

ganhou notoriedade como método alemão (LACERDA, 1998). No método alemão, o pensamento só é possível por meio da língua oralizada, dependendo, também, dela. A língua escrita teria secundária importância devendo acompanhar a língua oral, e não a proceder. O ensino pela linguagem de sinais representava ir contra o avanço dos alunos (MOORES, 1978). Ainda que a educação de sujeitos surdos esteja em constante transformação, é importante assinalarmos a existência de certas permanências, uma vez que esses pressupostos, principais referências da corrente oralista, possuem adeptos ainda na atualidade. Entender essas correntes teóricas é de suma importância, pois foram elas as mais destacadas a direcionar e a moldar a preocupação com o “ensino surdo”.

Os avanços das práticas pedagógicas e as suas divulgações foram objeto de atenção no I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Paris, na França, no ano de 1878. O evento serviu a realização de debates a respeito das experiências e das impressões relativas aos trabalhos realizados com surdos até aquele momento. Esse espaço de discussões garantiu, de acordo com Lacerda (1998), conquistas para a comunidade surda, como, por exemplo, o direito de assinar documentos, o que os tirou da "marginalidade" social, mas ainda os manteve distantes da possibilidade de uma integração social verdadeira (LACERDA, 1998).

O II Congresso Internacional, realizado em 1880 na cidade de Milão, na Itália, foi responsável por uma completa mudança nos caminhos que a educação de surdos tomava, sendo considerado um marco histórico. Tal congresso foi organizado por oralistas que objetivavam fortalecer as suas proposições no que tangia à surdez e à educação de surdos. As decisões tomadas naquele momento fizeram com que os métodos gestuais fossem quase que banidos em sua maioria, o que significou, da mesma forma, o desaparecimento do professor com surdez das escolas. A partir do Congresso de Milão, no mundo todo, o oralismo foi o principal referencial assumido e suas práticas educacionais passam a ser desenvolvidas e divulgadas (LACERDA, 1998). O que se esperava das escolas é que elas procurassem “normalizar” as crianças com surdez, enfatizando as competências orais na esperança de que esses alunos pudessem ser “integrados” em classes com crianças ouvintes. Dessa forma, se esperava que, eventualmente, as crianças com surdez fossem assimiladas na sociedade de modo geral (HOEMANN, 1983).

Os resultados advindos dessa linha, entretanto, não revelaram grandes sucessos. A grande maioria dos indivíduos com surdez profunda não conseguiu desenvolver uma fala que fosse considerada satisfatória e, de modo geral, mesmo que essa evolução tenha ocorrido em alguma dimensão, não se equiparava ao desenvolvimento visto e apresentado pelos ouvintes. De acordo com Johnson *et. al* (1991) e Fernandes (1989), muitos estudos foram realizados apontando para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades, mas que demonstram um mesmo matiz: indivíduos com pouco preparo para o convívio social, com dificuldades de comunicação, demonstrando o insucesso pedagógico dessa abordagem (JOHNSON, 1991; FERNANDES, 1989).

Mesmo que houvesse proibições ao uso de gestos e sinais, escolas e instituições para surdos desenvolveram, às escondidas desse sistema, suas próprias formas de comunicação. Os estudos a respeito dessas linguagens têm surgimento a partir da década de 1960, e foi justamente atendendo ao diálogo entre diferentes vertentes que a ação empreendida pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil destacou a educação de surdos.

De acordo com Silva (2013), os religiosos luteranos, formados em universidades brasileiras e estadunidenses, inauguram um movimento que, ao se unir a diferentes tendências, como a científica, a pedagógica e a religiosa, serviu de base para a elaboração de uma nova visão sobre a surdez. Os luteranos, basicamente, se apropriaram da bibliografia que circulava nos Estados Unidos, principalmente a Língua Americana de Sinais, que reconhecia a comunidade surda como dona de uma cultura própria.

Ainda segundo esse autor, em concordância com sua formação e percurso teológico, os luteranos se inspiram na máxima paulina<sup>12</sup>, na qual se afirmava ser fraco para com os fracos para, portanto, também ser surdo para com os surdos (SILVA, 2013). É esse o caminho que leva a formulação da chamada Comunicação Total no Brasil, que pontuava que a surdez deveria ser encarada como uma diferença particular linguística, e não como uma deficiência. Os movimentos de pesquisa que se dedicaram a estudar a linguagem de sinais junto do descontentamento com a corrente oralista resultam em novas propostas

---

<sup>12</sup> A passagem bíblica citada diz: “Para os fracos, tornei-me semelhantemente fraco, para ganhar os fracos. Fiz-me tudo para com todos, com a finalidade de conseguir, de qualquer maneira possível, salvar alguns” (1 Coríntios 9:22).

educacionais voltadas à educação da pessoa surda. Nesse sentido, a orientação da Comunicação Total envolvia "usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inpetus* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas" (STEWART, 1993, p. 118).

Dito os diferentes modos de perceber a educação direcionada aos sujeitos surdos, bem como seus processos de transformações, avançamos na operação historiográfica ancorada na História Cultural, a fim de contribuir para o estudo desse cenário. Uma vez que é por meio dessas correntes que os sujeitos surdos foram e ainda são narrados como sujeitos com experiências visuais de identidades múltiplas e facetadas. Não obstante, nos posicionamos e entendemos que a educação deve respeitar as diferenças culturais dessa comunidade específica e a própria língua de sinais da comunidade surda representa a manifestação dessa diferença linguístico-cultural (STROBEL, 2016).

### **3.2. A Legislação para os “sujeitos especiais”**

Após a instauração da República no Brasil, se fazia necessária a constitucionalização do país como demarcação ao regime republicano. O movimento político realizado a partir de então tinha a educação como uma das demandas a serem atendidas, mesmo que o debate entorno dela não ocorresse de forma orgânica (CURY, 2001). A filosofia educacional dominante que imperava no mundo em relação à educação de surdos considerava a surdez como uma deficiência que deveria ser vencida em detrimento do pensamento que considerava se tratar de uma diferença que deveria ser aceita (HOEMANN, 1983).

O cuidado com os portadores de necessidades especiais não apareceu num primeiro momento. De acordo com Bueno (1993), as políticas de inclusão para os sujeitos da educação especial eram propostas como se estivessem fora das relações de classes sociais. Em suas palavras, era:

[...] como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerentes ao desenvolvimento capitalista” (BUENO, 1993, p. 138).

Uma vez que se justificava a inclusão pela deficiência, excluindo o aspecto da condição social, as deficiências se tornavam fenômenos universais que indefeririam do tempo e do espaço. Nesse escopo, as políticas que tentavam incluir por meio da educação especial acabavam por colocar, em um mesmo patamar, os sujeitos vindos de classes sociais abastadas e aqueles vindos de camadas mais populares (BUENO, 1993). Para Bueno, esse sujeito:

[...] além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de terceira classe: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, tutelados e assistidos por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de terceira que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (BUENO, 1993, p. 139).

Lehmkuhl (2018) corrobora com Bueno (1993) ao afirmar que esse acobertamento das políticas sociais ao tratar da inclusão dos sujeitos da educação especial como se estivessem fora das relações de classe, mantinha o foco especificamente nas questões patológicas, fazendo com que os sujeitos de “terceira classe” fiquem à mercê da assistência, da filantropia, da caridade, do voluntariado da elite brasileira com os “excluídos”, retirando desse processo o caráter de direito à educação, à saúde, à habitação, para obter a benevolência do Estado (LEHMKUHL, 2018).

Para compreendermos como se deu o caminho que levou à inserção do debate sobre a Educação Especial na política educacional brasileira, se faz necessário trazer alguns aspectos do caminho de uma importante educadora que, enquanto transitou pelo Brasil, impulsionou a discussão acerca das assistências educativas de inclusão dos sujeitos surdos em um cenário político mais amplo.

### **3.3. O trabalho de Helena Antipoff no Brasil**

Rafante (2013) diz que Helena Antipoff foi uma educadora russa que atuou em importantes instituições de ensino europeias, ultrapassando as fronteiras da língua, tendo ampla produção científica e comparecendo em importantes

publicações, sendo associada às transformações educacionais que aconteciam naqueles espaços. Por essas razões, visando a reforma no ensino planejada<sup>13</sup> para aquele momento, foi que o governo de Minas Gerais, no ano de 1929, oficializou um convite para que ela viesse ao Brasil (RAFANTE, 2013). Mesmo que tenha recusado o chamamento em um primeiro momento, indicando um dos seus colegas, Helena Antipoff chega ao Brasil nesse mesmo ano, com um contrato estabelecido com o governo mineiro. Segundo Rafante (2013):

Podemos inferir que, na perspectiva do governo mineiro, a atuação da educadora no cenário educacional se restringiria a endossar os fundamentos da reforma e auxiliar na implantação da mesma. Os termos do contrato que, em 1929, oficializou a vinda de Helena Antipoff para o Brasil confirmam essa constatação, pois a primeira cláusula determinava que a educadora realizasse a aplicação dos testes nos escolares da capital mineira e capacitasse os professores na técnica da psicologia (RAFANTE, 2013, p. 342).

O trabalho de Antipoff frente as escolas mineiras, apresentava o conceito de criança, que as considerava como seres em estado de evolução. Para a educadora, existiam "crianças normais e 'excepcionais', superdotadas ou infradotadas, e, para cada um desses perfis, deveria ser pensado um programa e método de ensino" (RAFANTE, 2013, p. 342).

Helena Antipoff defendia a criação de classes especiais nos grupos escolares que separassem os ditos normais daqueles chamados especiais. Os primeiros poderiam seguir o que se esperaria de progresso regular e, aos segundos, a partir dessa separação estariam assegurados, também, o máximo de rendimento (ANTIPOFF, 1932 *apud* RAFANTE, 2013).

De acordo com Campos (2002), esse processo de separação dos alunos dentro das escolas, em diferentes classes, já demonstrava uma certa divisão na categoria dos "excepcionais". Se, por um lado, haviam os "excepcionais" que apresentavam um desenvolvimento mental que não o estabelecido para crianças de uma mesma faixa etária, por outro, haveria aqueles que se enquadravam nesse matiz por meio da sua conduta e do seu caráter, nesse sentido é que:

---

<sup>13</sup> A reforma Francisco Campos buscava colocar em prática os ideários da Escola Nova (RAFANTE, 2013). A Escola Nova foi um movimento que buscava preparar o país para acompanhar as mudanças trazidas pelo crescimento industrial e pela expansão urbana percebidas em nível mundial. A educação era tida como elemento-chave para essas mudanças (DUARTE, 2010).

[...] temos os “excepcionais orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária ou biológica, e os “excepcionais sociais”, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação” (RAFANTE, 2013, p. 343).

Rafante (2013) também afirma que Helena Antipoff deu seguimento à sua ação no sistema de ensino mineiro ao mesmo tempo que elaborou um serviço especializado no atendimento dessas crianças pois não acreditava que o Estado viesse a subsidiar essa problemática (ANTIPOFF, 1932 *apud* RAFANTE, 2013). Desse modo, fundou as Sociedades Pestalozzi, importante instituição ligada à educação dos “excepcionais”, primeiramente fundada no Estado de Minas Gerais, tendo outras sedes em diferentes cidades e influenciando, mesmo que indiretamente, diversos outros estados do Brasil.

O intenso trabalho da educadora e sua visão para com essas questões a levaram a ser contratada para trabalhar junto ao Departamento Nacional da Criança. Segundo Rafante (2013):

A atuação de Antipoff no Departamento Nacional da Criança, assim como a articulação das instituições criadas por ela, principalmente as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais, do Brasil e do Rio de Janeiro, permitiram a realização dos primeiros seminários sobre a infância excepcional, que ocorreram em 1951, 1952, 1953, 1955 e se constituíram em importante meio de discussão sobre as questões relacionadas à educação dos “excepcionais” (RAFANTE, 2013, p. 346).

Foi a partir do trabalho dessa educadora junto as Sociedade Pestalozzi articuladas ao Departamento Nacional da Criança que se realizam os primeiros seminários sobre a infância excepcional, como nos diz Rafante (2013) na citação supracitada.

Lemos (1981) citado por Rafante (2013) infere que esses seminários foram os primeiros realizados no Brasil, a estudar os problemas envolvidos à educação dos sujeitos portadores de necessidades especiais. Segundo esse autor, os seminários foram um “verdadeiro painel de Educação Especial para a Comunidade Brasileira, aportando os aspectos fundamentais para a educação e o atendimento dos excepcionais (LEMOS, 1981 *apud* RAFANTE, 2013). O objetivo dos seminários, segundo Rafante (2013) foi a:

[...] constituição de um atendimento mais sistematizado para as crianças “excepcionais”, sob bases científicas comuns, partindo das ações realizadas pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, buscando homogeneizar as ações e viabilizar a fundação de instituições especializadas em outras localidades, expandindo o atendimento para atender a uma demanda declaradamente negligenciada pelos poderes públicos (RAFANTE, 2013, p. 346).

Logo após o terceiro seminário, a movimentação começou a ir para além das fronteiras institucionais particulares e possibilitou a inserção de órgãos governamentais no debate sobre o atendimento a esses perfis específicos de crianças, viabilizando a questão junto às autoridades municipais, estaduais e federais (RAFANTE, 2013).

O primeiro anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborado após o fim do Estado Novo, no ano de 1945, fazia referência aos "especiais", sinalizando que cada estado deveria criar, nas escolas onde houvessem muitos alunos, classes voltadas aos portadores de "deficiências" de qualquer natureza. Aqueles cujo rendimento nessas classes não fosse proveitoso, deveriam ser encaminhados para instituições especializadas (RAFANTE, 2013). O artigo diz que esses encaminhamentos deveriam aproveitar instituições que já existissem, mantidas por entidades particulares onde seriam firmados convênios de cooperação (BRASIL, 1948). Para os casos ditos irrecuperáveis, cada estado deveria manter uma instituição assistencial para "recolhimento definitivo" (BRASIL, 1948, p. 11.622). Rafante (2013) afirma que em:

[...] 1948, havia um esboço de oficialização do ensino especializado, na qual o Estado criaria classes especiais nas escolas e a institucionalização do “excepcional” ocorreria pelo aproveitamento dos estabelecimentos particulares existentes. Essa educação ainda não merecia um título próprio, sendo incluída nas Disposições Gerais e Transitórias (RAFANTE, 2013, p. 347).

No ano de 1950, a Câmara dos Deputados retoma a discussão do primeiro anteprojeto da LDB, mas devido ao desaparecimento do material o Senado determina uma reconstituição. A incorporação da questão da educação dos "excepcionais" nessa nova proposta inferia que:

[...] os poderes públicos se esforçarão por promover a educação, em classes ou estabelecimentos especiais, das crianças a cujas

anomalias do desenvolvimento ou desajustamentos sociais não se puder atender em escolas ou classes comuns” (SILVA JUNIOR, 1973, p. 104, *apud* RAFANTE, 2013, p. 347).

Vai ser no ano de 1957 que o projeto sob nova versão é apresentado. No que se referia aos "especiais", a redação do projeto anterior foi mantida, mas precisou retornar à Comissão de Educação e Cultura, órgão responsável por essa discussão. A nova proposta envolvendo o projeto incorporava os interesses das escolas particulares (RAFANTE, 2013). Nessa nova asserção, a educação voltada aos portadores de necessidades especiais deveria “enquadrar-se no sistema geral de educação, observando, sempre que possível as normas, as diretrizes e os programas, com o intuito de promover a integração dos mesmos na comunidade como elementos úteis” (BRASIL/MEC, 1958, p. 7.624). O artigo 85 estabelecia que quaisquer iniciativas privadas relativas à educação dos excepcionais deveriam receber suplementação de verba ou até mesmo manutenção total por parte do Estado como reconhecimento do seu valor humano e social (BRASIL, 1958). Multiplicar esses estabelecimentos caberia aos Conselhos de Educação em concordância com o Congresso e as Assembleias Legislativas (RAFANTE, 2013).

Ao avaliar o percurso histórico da Educação Especial, Rafante (2013) afirma que:

[...] principalmente, a partir da década de 1930, com a atuação de Helena Antipoff, primeiro em Minas Gerais, depois diretamente no Rio de Janeiro e indiretamente em diferentes partes do país, culminando, na década de 1950, com os Seminários sobre Infância Excepcional, inferimos que esse conjunto de acontecimentos contribuiu para que essa questão passasse a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Inicialmente, de forma mais tímida, aparecendo nas Disposições Gerais e Transitórias, para, num segundo momento, compor um dos títulos da referida lei (RAFANTE, 2012, p. 348).

Até então, a Educação Especial que vinha se organizando à margem dos poderes públicos e de uma legislação específica, passa a figurar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (RAFANTE, 2013). O texto da Lei 4.024/61 diz:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art.89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e

relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL/MEC, 1961).

Segundo Rafante (2013):

Depois de treze anos em discussão, em que diferentes interesses estavam em pauta, a educação dos “excepcionais” obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi, que reuniram pessoas de todo o território nacional em torno dessa questão, não deixando de constituir um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação (RAFANTE, 2013, p. 349).

A importância da figura de Helena Antipoff fica evidente a partir do seu percurso profissional dentro do território brasileiro. Ao direcionar sua trajetória aos alunos que chamava de “excepcionais” sendo, inclusive, a responsável por cunhar esse termo em substituição a outros usados para referir-se, de forma pejorativa, a essas pessoas, conseguiu projetar a importância de existirem serviços especializados para essas demandas e ainda aparatos legais que viessem a contempla-los. Helena Antipoff tem grande peso na inserção da discussão da Educação Especial no âmbito político e, da mesma forma, nas conquistas que se sucederam a isso.

A partir de 1950, em análise empreendida por Mazzota (1999), haviam ainda “incoerências entre os princípios definidos nos textos legais e as propostas consubstanciadas nos planos oficiais” (MAZZOTA, 1999, p. 190). O autor associa essa questão à ausência de uma Política Nacional da Educação Especial. Para Mazzota (1999), uma das principais tendências da Educação Especial brasileira estava sendo a ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado às escolas públicas (MAZZOTA, 1999).

A educação dos surdos, na década de 1950, foi trazida a debate através da criação da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), ocorrida no Instituto Nacional de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro. Essa campanha objetivou promover, em teoria, por todos os meios, medidas que fossem necessárias

e viessem a contemplar a educação e a assistência da pessoa surda em todo o território brasileiro.

A LDB aprovada no ano de 1971 que trazia em seu artigo 9º o "tratamento especial aos excepcionais" vai fazer com que algumas ações comecem a ser desenvolvidas no intuito da implementação das novas diretrizes voltadas aos ensinos Fundamental e Médio. A partir daqui a nomenclatura Educação Especial vai começar a ganhar mais espaços nos discursos oficiais (MAZZOTA, 1999).

Sob a égide do Governo Médici (1969-1974) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) é criado pelo Ministério da Educação, se configurando como um órgão responsável pelo atendimento dos portadores de necessidades especiais. Com o advento do CENESP, as campanhas realizadas até então, direcionadas para a educação de cegos e para a educação e reabilitação dos deficientes mentais foram extintas. Da mesma maneira, os acervos financeiros e patrimoniais de instituições como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Surdos (INES) passaram para novo órgão (MAZZOTA, 1999).

Aquilo que concernia ao CENESP foi explicitado em seu parágrafo único:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial (MAZZOTTA, 1999, p. 56).

O CENESP impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (DUTRA *et. al*, 2007, n.p.).

Já no Governo Sarney (1985-1990) o CENESP é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) e passa a integrar a estrutura básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Para efeitos de supervisão do Ministério, o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos permaneceram como órgãos autônomos vinculados à SESPE (MAZZOTA, 1999).

Januzzi (2004), infere que depois da transformação do CENESP em SESPE, o número de instituições particulares era de praticamente 847 enquanto as públicas totalizavam cerca de 209. Ambas as esferas atendiam um total de 159.492 alunos,

estando 88.688 alocados em instituições educativas públicas e 70.804 em espaços educativos privados.

Mesmo diante desses números e medidas, a verdadeira integração desse aluno não acontecia. Mazzota (1999) diz:

[...] o princípio de integração tão repetido nos textos legais e nos textos oficiais do Ministério da Educação não tem passado de mero instrumento de retórica, na medida em que a realidade do atendimento educacional reafirma a tendência da segregação dos alunos com necessidades educacionais especiais em Instituições Especializadas públicas e privadas (MAZZOTA, 1999, p. 196).

Na década de 1990, em meio a polarização política e social que envolveu a ascensão e a queda do presidente Fernando Collor de Mello, é importante destacar as posições diferenciadas que a Educação Especial assumiu, vinculada a estrutura administrativa do governo. Por vezes departamento, por outras coordenações, e ainda secretaria, cada uma com dispares implicações políticas e com consequências particulares nos campos financeiro, administrativo e pedagógico. Nesse cenário, corroboravam à ineficácia das ações visadas a longo prazo e, então, para a ausência de políticas públicas efetivas de acesso à educação (MAZZOTA, 1999).

Se faz importante evocar esse cenário envolvendo a Educação Especial no sentido de entender como ela tramitou também pela esfera política em nível nacional.

Postos esses aspectos, é tempo de entendermos as singularidades da missão religiosa e educacional luterana para então discutirmos a fundação da Escola Especial Concórdia. Vale dizer que essa escola se configurou como uma instituição educativa filantrópica, o que significava que, em tese, a preocupação não estava na geração e acumulação de lucros, mas sim na promoção de um espaço educativo humanitário.

### **3.4. Os agentes religiosos luteranos e o Sínodo de Missouri: missão religiosa e educacional**

Essa potente vinculação com o luteranismo suscita o entendimento dos porquês de a Igreja Evangélica Luterana do Brasil legitimar a criação dessa instituição e quais os seus interesses em relação a ela. Por isso, precisa-se, em

primeira instância, entender como essa instituição religiosa se constituiu com o tempo, estabelecendo uma preocupação e um olhar apurado para com os rumos da sua religião.

Weiduschadt (2007), escreveu com propriedade sobre o Sínodo de Missouri, instituição religiosa luterana que precedeu a Igreja Evangélica Luterana do Brasil em território nacional. Em sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2007, a autora afirma que o Sínodo de Missouri se configura como "uma instituição religiosa confessional luterana, fundada nos Estados Unidos, por imigrantes alemães oriundos da Saxônia" (WEIDUSCHADT, 2007, p. 60). Ainda segundo a autora, o Sínodo surge a partir das reformas religiosas na Alemanha e as então divergências doutrinárias nas práticas confessionais e também litúrgicas (WEIDUSCHADT, 2007).

A autora se apoia no periódico "Mensagem Luterano" para apresentar o panorama em que a sociedade se encontrava. A partir do referido impresso, desenvolve os problemas observados por alguns membros religiosos daquele tempo, como a abordagem doutrinária que se fazia presente e o movimento chamado Unionismo, que buscava a união da Igreja e Estado. Segundo Weiduschadt (2007) os fundadores do Sínodo consideravam que esse movimento gerava muita confusão pela mistura entre política e religião. Defendiam, ainda, "que esse modelo era anticristão, invocando o que Cristo havia dito 'Dai de César o que é de César, e a Deus o que é de Deus'" (WEIDUSCHADT, 2007, p. 65). Referendavam os ensinamentos de Lutero, colocando-o como um ferrenho crítico da secularização da igreja e da educação. Weiduschadt (2007, p. 65) afirma, ainda, que:

O Sínodo justificava a consolidação de uma organização pura voltada para os verdadeiros princípios do Reformador. Um dos empecilhos para a igreja não cumprir o seu papel era o envolvimento com o Estado e com questões políticas. Esta mistura entre as esferas do Estado e da igreja, segundo o Sínodo, atrapalhava a difusão da ortodoxia luterana. Ele reforça que o Estado deveria preparar os bons cidadãos e a igreja cuidar do evangelho, e aqueles que fossem bons cidadãos teriam morada no céu (MENSAGEIRO LUTERANO, junho de 1938, Ano XXI, nº 6, p. 47).

A partir disso, se percebe que o ideário que moveu a criação do Sínodo de Missouri, desde os primeiros movimentos que o configuraram, estava fortemente

ligado às questões religiosas, desconsiderando quaisquer outras interferências de cunho social, como as políticas, por exemplo. Os membros religiosos que demonstravam descontentamento faziam questão de que instituição buscasse tão somente os caminhos da religião, assumindo que esses eram, em primeira instância, seus principais compromissos e preocupações. Obviamente que uma desvinculação política total não era possível, uma vez que isso representaria neutralidade por parte dessa instituição e, como bem diz Weiduschadt (2007, p. 66), "não é possível obter essa neutralidade, de uma forma ou de outra, as instituições estão inseridas na esfera social e política". Não cabe aqui maiores desdobramentos dessa questão, pois o objetivo desse subcapítulo é entender como se deu a origem dessa instituição religiosa e suas especificidades.

A partir desse movimento em solo alemão, aconteceu a busca por novos lugares, chegando-se, então, aos Estados Unidos. As incursões realizadas dentro desse país revelam algumas dificuldades de implementação, pois muitas pessoas não se sentiam à vontade para se unir a essa nova instituição que se encontrava em pleno surgimento. Esse começo de atuação apresentou muitas dificuldades e produziu alguns conflitos entre os luteranos que viviam lá. Weiduschadt (2007) aponta a confiança dos fiéis pelo Sínodo em se manterem ligados ao seu rigor doutrinário e sua ortodoxia. Para a autora:

As lutas aconteceram naturalmente, porque, assim como na Alemanha, nos Estados Unidos havia divergência de posição religiosa. Ao que tudo indica o Sínodo permaneceu com uma posição radical em se preservar no que acreditava. Julgava-se como sendo o detentor da verdade, dificultando aproximações com outras denominações religiosas (WEIDUSCHADT, 2007, p. 68).

Portanto, é importante salientar a posição assumida pelo Sínodo em relação à sua missão como instituição religiosa. Mesmo que em um novo território, onde, sem dúvida, haveria resistência por parte da população que já vinha de outra tradição religiosa, o Sínodo se manteve firme naquilo que acreditava ser a sua verdade. Essas questões ecoaram diretamente nas demandas educacionais promovidas por essa instituição. De acordo com Weiduschadt (2007):

[...] o trabalho prático do Sínodo é organizado sistematicamente, através de controle e hierarquização nas comunidades, além de uma pessoalidade frequente, com seus membros, ou seja, os fiéis junto

com os pastores, orientados e até mesmos os professores das escolas religiosas são envolvidos no trabalho da igreja. [...] desde o início da constituição do Sínodo, a fundação de seminários e escolas, as conferências e visitas seguíram um modelo idealizado nos Estados Unidos e disseminado nos pontos missionários. Além desses métodos, o Sínodo investiu nas gerações jovens e nas crianças, responsabilizando-se por uma educação religiosa e doutrinária (WEIDUSCHADT, 2007, p. 69).

Sendo assim, ainda de acordo com Weiduschadt (2007), é perceptível que o Sínodo visualizava a educação de jovens e crianças como a melhor forma de expansão da sua doutrina, tanto nos Estados Unidos, país de fundação, quanto no Brasil.

Em terras brasileiras, o Sínodo de Missouri buscou fortalecer suas bases religiosas pelos mesmos meios, através da educação. Mediante a análise de dois periódicos específicos<sup>14</sup>, Weiduschadt (2007) afirma que, em grande maioria, essas publicações apresentavam relatos que descreviam:

[...] as comunidades, expondo as localidades rurais, explicam a doutrina dita 'verdadeiramente luterana', preocupam-se com a formação de professores e pastores, [...], relatam questões morais entre as comunidades e o pastor e reforçam a importância da escola na vida religiosa dos membros da comunidade (WEIDUSCHADT, 2007, p. 70).

Weiduschadt (2007) afirma que os princípios que essa organização religiosa pretendia difundir começam a surgir. De acordo com a autora:

Ela se representa como uma das únicas religiões que possibilitavam o conhecimento da verdadeira fé luterana. Ainda, acreditavam que esses valores só poderiam ser assimilados nas comunidades do Brasil se fossem difundidos através do conhecimento doutrinário. A preocupação não era com o número de fiéis, mas sim com a qualidade desses para a expansão dos seus projetos (WEIDUSCHADT, 2007, p. 70).

Logo, a preocupação do Sínodo como instituição se mantinha ligada com os cânones da fé. Para eles, era a fé luterana verdadeira unida à doutrina que garantiria a expansão dos projetos do Sínodo em território brasileiro, um movimento que certamente influenciou, também, suas propostas educativas.

---

<sup>14</sup> Der Lutheraner e Kirchenblatt, citados por Weiduschadt (2007, p. 70).

No que tange ao envolvimento entre escola e igreja promovido pelo Sínodo de Missouri, Weiduschadt (2007) se apropria do conceito de campo trazido pelo sociólogo Pierre Bourdieu para afirmar que, nesse caso, onde mesmo que existisse o entrelaçamento entre religiosidade e escolarização, não havia, de um para o outro, perda de autonomia. Nesse sentido:

O campo, nesta perspectiva, aparece como uma estrutura autônoma, a religião e a escola, por exemplo, possuem aspectos específicos na formação dentro do Sínodo de Missouri, mas aparecem engendradas num conjunto e, provavelmente, conseguem manter um arranjo de relações dentro deste projeto teológico pedagógico do Sínodo. Também é interessante notarmos que as forças medidas no campo vão estar em constante diferenciação e, ao mesmo tempo, tornar-se-ão complementares (WEIDUSCHADT, 2007, p. 72).

Weiduschadt (2007) evidencia, à vista disso, que o Sínodo de Missouri manteve suas preocupações intensamente ligadas com aquilo que acreditavam ser a verdade da fé. A partir das suas crenças, visualizavam a educação como prioritária para a expansão dessa mesma fé, como projeto, em território brasileiro. Essas concepções religiosas, com o Sínodo de Missouri já na alcunha Igreja Evangélica Luterana do Brasil, influenciaram sobremaneira a criação da Escola Especial Concórdia em 1966, uma vez que seus criadores, o reverendo Dr. Martin Carlos Warth e sua esposa, Naomi Hoerlle Warth acreditavam fielmente ser “a mão de Deus” movendo todo esse processo. Esses elementos, por si só, já configuram essa instituição como sendo extremamente específica, e abre margem para inúmeros questionamentos e problematizações envolvendo a educação religiosa e a especial, ainda pouco exploradas pelo campo da História da Educação.

É importante dizer que os espaços ocupados por ambos os grupos trazidos nessa dissertação, os surdos e os luteranos, apresentam importantes pontos de representatividade de suas respectivas culturas e espaços sociais, por assumirem um caráter de territorialidade. Embora o conceito de territorialidade, por estar diretamente ligado aos conhecimentos da Geografia, possa ser diretamente relacionado a uma marca científica natural, em primeira instância, Pepper (1993) afirma que o homem é capaz de ultrapassar essa característica e produzir um mundo de intencionalidades marcadas pelo sentido humano. O território, nesse sentido, é pontuado por gestos culturais e por concepções geradas socialmente. Os

sujeitos sustentam sua existência a partir dessas produções coletivas, que geram um tecido social, um modo social de ser (PEPPER, 1993). É a valorização cultural que define esse conceito, portanto:

A territorialidade corresponde às ações desenvolvidas por vários agentes sociais em uma determinada área geográfica e em um dado momento histórico. As ações são produzidas pelas diferentes relações estabelecidas entre os agentes em um específico recorte espaço-temporal. Nessas relações, estão incluídos não apenas os processos vinculados à esfera da produção, mas também, e talvez de forma mais incisiva, os elementos culturais tais como a linguística, a moral, a ética, a religião, enfim, o conjunto complexo de padrões de comportamento, dado pelas crenças, instituições e valores espirituais e materiais que são transmitidos coletivamente [...] (MACHADO, 1997, p. 22).

Desse modo, se entende que a territorialidade para ambas os grupos, mesmo que configurando espaços diferentes, são como uma rede de relações e significados em constante construção, que ocorre de pessoas para pessoas, de lugares para lugares. Para os surdos, historicamente falando, a forma de comunicação e constituição como sujeito se dá, principalmente, por intermédio da língua uma vez que "a linguagem que usamos para ler o mundo determina, na maior parte, a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele" (VOLOSINOV, 1973 *apud* McLAREN, 2001). Ao participar desse processo de identificação, os sujeitos surdos permitem que:

[...] a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade que a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e satisfeita de si mesma. A partir desse ponto de vista, o louco confirma nossa razão; a criança a nossa maturidade; o selvagem a nossa civilização; o marginal a nossa integridade; o estrangeiro o nosso país; deficiente a nossa normalidade e vice-versa. (SKLIAR, 2000, p. 05).

Os luteranos, por sua vez, ao configurarem um dos principais segmentos cristãos do mundo e ainda por possuírem grande importância social para dentro do Brasil, encontram sua representatividade cultural em espaços de territorialidade comuns a esta comunidade, como a igreja e a família. Se pode inferir que, para eles, as práticas religiosas concebidas por meio da igreja, de modo a fortalecer o grupo e suas instituições, são um dos atributos que os assemelham enquanto comunidade detentora de uma cultura própria. Esses dois grupos, donos de características

próprias, encontraram possibilidades de contato a partir da Escola Especial Concórdia, que nasceu na e por meio da religião luterana e que, com o tempo, acabou produzindo alguns sentidos sociais da cultura surda.

O recorte temporal estabelecido para essa pesquisa, qual seja, 1966-1996, impossibilita o tratamento desses alunos surdos da Escola Especial Concórdia como uma comunidade surda organizada, que compartilha práticas sociais e culturas comuns ou então como conscientes de que fazem parte de um grupo identitário, na acepção antropológica que o termo assumiu posteriormente. Essa (auto)representação dos surdos enquanto comunidade foi tardiamente construída no Brasil, motivada pelos avanços inerentes à inclusão escolar e do reconhecimento da Libras como língua partilhada. Os termos "surdo", "pessoa com surdez" são expressões contemporâneas, reivindicadas pelo próprio movimento dos surdos. As terminologias "deficiente auditivo", "deficiente da audiocomunicação" e, dentro do senso comum, "surdo-mudo" e "mudo" eram comumente utilizadas. Esses termos eram carregados, inclusive, de sentidos sobre as compreensões que se tinha da pessoa surda.

### **3.5. Da fundação da Escola Especial Concórdia ao seu processo de decadência**

O movimento que envolveu a passagem da Escola Especial Concórdia para a rede de escolas da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) no ano de 1996 não é um processo que essa pesquisa busca desenvolver em profundidade. Tanto que esse ano específico é o marco final do recorte temporal aqui estabelecido. Entretanto, a decisão tomada no ano de 2019 por essa Instituição de Ensino Superior de não manter as atividades da escola em funcionamento, sob alegação de falta de recursos, somadas às complicações de acesso impostas pela pandemia de Covid-19, influenciaram, sobremaneira, a busca e o acesso às fontes que ajudariam a compor esta pesquisa. Além disso, a Escola Especial Concórdia passou, em determinada gestão, por um descarte de arquivos que não foram considerados importantes de serem preservados, o que aponta para uma desvalorização das memórias produzidas pela própria escola.

Passados um ano do decreto de fechamento da escola, o que significou, também, um ano desse curso de Mestrado, a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) organizou-se no sentido de reaver a documentação que havia no prédio da escola e levá-la para suas dependências. A orientadora desse trabalho, professora Patrícia Weiduschadt, em contato com pessoas ligadas a essa instituição de Ensino Superior, conseguiu articular uma visita ao material disponível. As funcionárias da Ulbra tiveram o cuidado de organizar, minimamente, grande parte do material. A chegada ao acervo, no *campus* da cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, aconteceu de maneira tranquila. Houve uma recepção muito calorosa e o ambiente de trabalho, montado para aquela ocasião, era agradável na mesma medida. É importante problematizar o fato de que o acervo, nesse momento, já havia deixado seu espaço original, o que poderia fornecer pistas sobre a identidade, as práticas, a cultura escolar e algumas concepções da instituição. Uma vez que esses documentos já tinham recebido algum tratamento por parte da Ulbra, alguns desses aspectos podem ter se perdido. Le Goff (1978) afirma que documentos são resultado de uma montagem, que pode ter sido consciente ou não, por parte de uma determinada sociedade que elimina, mantém, preserva e manipula mesmo que por meio do silêncio (LE GOFF, 1978).

Duas figuras importantes para o luteranismo ocupam a posição central na fundação da Escola Especial Concórdia: o reverendo Dr. Martin Carlos Warth e sua esposa, Naomi Hoerlle Warth. Esses dois sujeitos possuem relativa importância para a Igreja Evangélica Luterana do Brasil enquanto membros atuantes além de terem sido, também, importantes agentes no processo de institucionalização da educação de surdos. A igreja que comandavam, à época, possuía aulas de Ensino Religioso específicas para as crianças que a frequentavam. Os encontros serviam para fortalecer a doutrina e os conhecimentos a respeito da religião mediante diálogo mais cativante voltado a essa faixa etária. É por meio desse movimento que uma manifestação de uma criança frequentadora dessas aulas acontece, chamada Elizete Linden, que comenta que possuía irmãos surdos e que desejava que os mesmos pudessem participar ativamente daqueles espaços, e isso era, também, um desejo deles. Em uma carta entregue à professora Naomi, numa atividade onde as crianças deveriam construir uma redação, escreve que:

Eu tenho 2 irmãos mudos. Mas eu mostro o retrato de Jesus e mostro que Jesus gosta deles e eles amam Jesus. Um dia vão falar, eu peço a Deus isso [...] Jesus, um dia eu e meus irmãozinhos vão cantar um hino que a minha professora ensinou (LINDEN, 1964).

A manifestação da aluna revela sua ligação profunda com a religiosidade já na primeira infância. A crença que um dia seus irmãos viriam a falar por meio de uma intervenção divina é um indicativo disso. O modo com que se refere aos seus irmãos, os chamando de “mudos”, reforça um pouco das marcas no tratamento sobre a surdez que havia nesse tempo.

De acordo com Beatriz Warth (2001), filha dos fundadores, ex-diretora da Escola Especial Concórdia e autora de referência para essa instituição, Naomi Warth se solidariza com o depoimento e promove o primeiro encontro com esses sujeitos, o que revela as primeiras e grandes dificuldades de comunicação pela falta da língua falada e da instrução com relação a ela.

Mais tarde daquele mesmo ano, 1964, o Reverendo Martim Carlos Warth recebe uma bolsa de estudos para a Universidade de Missouri, nos Estados Unidos, para estudar teologia e trabalhar junto a um Mestrado em Teologia Sistemática (RAYMANN, 2001). O Reverendo viaja para os Estados Unidos com toda a família e é aproveitando dessa oportunidade que Naomi visita, em St Louis, o Dr. Richard Silverman, professor da universidade, buscando um espaço de aprendizado no Instituto Central para Surdos, instituição afiliada à Universidade de Washington. De forma generosa, o Dr. Silverman acolhe Naomi na instituição e a experiência constrói as bases para que ela voltasse para o Brasil e viesse a ter um contato mais efetivo com as três crianças surdas (RAYMANN, 2001). A Língua Americana de Sinais que, naquele momento, já circulava pelo país, serve de importante aporte para aquela fase de aprendizagem. Também em Saint Louis, na comunidade luterana norte-americana do Seminário Concórdia, havia um curso de Linguagem de Sinais sendo ofertado, onde a filha da Naomi, Beatriz Raymann<sup>15</sup> participou das aulas, desse modo a família ampliou os saberes relativos à educação de surdos. Naomi também recebeu treinamento educacional oral e em Língua de Sinais, mesmo que, à época, esse método fosse proibido no Brasil e em várias outras partes do mundo (RAYMANN, 2001).

---

<sup>15</sup> A professora Beatriz, além de ser uma das referências dessa dissertação também é um dos sujeitos entrevistados que compõe o capítulo 3.

A volta de Naomi ao Brasil e consequente contato com as crianças surdas acabou por revelar outras necessidades que as atravessavam, como não serem alfabetizadas, por exemplo. A partir daí os desafios estavam postos, indo para além da educação, perpassando pela necessidade de espaços apropriados, de equipamentos e de pessoal qualificado. Com o tempo, os encontros que antes contavam apenas com essas três crianças vão recebendo cada vez mais alunos que ficavam sabendo do movimento de Naomi por intermédio dos contatos entre a comunidade luterana. Desse modo, é que funda a Escola Especial Concórdia, mesmo que sua intenção nunca tenha sido essa.

O dia 5 de setembro de 1966 é a data que marca a aula inaugural da instituição, portanto, a data de sua fundação. Logo que fundada, a escola teve sua primeira localização em um dos quartos da casa da própria Naomi e depois teve o palco de uma pequena escola paroquial pertencente à Congregação Luterana Concórdia, na cidade de Porto Alegre, cedido como espaço para a realização das aulas. O Seminário Concórdia, que esteve sediado na cidade de Porto Alegre até o ano de 1984, é uma instituição importante para a história dessa escola pois foi quem cedeu espaços para a realização dos primeiros trabalhos.

Em razão dos estudos do Rev. Martim Carlos Warth, no período de 1968 a 1969, Naomi e sua família visitaram diferentes programas e instituições para surdos em países como a Alemanha e os Estados Unidos. Na volta ao Brasil, o porão da capela do Seminário Concórdia, geralmente usado para encontros culturais da comunidade luterana, é visualizado como um espaço em potencial para o desenvolvimento dos trabalhos da escola. O então presidente Rev. Arnaldo João Schmidt concorda com a ideia reconhecendo que a decisão seria basilar para o desenvolvimento do trabalho da Escola Especial Concórdia (RAYMANN, 2001). Foi esse o primeiro grande espaço ocupado pela Escola Especial Concórdia, no bairro Mont Serrat, na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, cedido pela própria Igreja Luterana. Os primeiros 18 anos de atuação dessa instituição se deram nesse lugar. Um documento produzido pela escola com a finalidade de divulgar o histórico da instituição sinaliza que a manutenção do colégio aconteceu "por professores cedidos ou voluntários; doações de amigos, de sócios, da Liga das Senhoras Luteranas do Brasil, de verbas dos órgãos governantes e

outros" (HISTÓRICO, 19--?)<sup>16</sup>. A instalação no porão revela alguns aspectos interessantes no processo de constituição dessa instituição educativa. De acordo com Raymann (2001):

[...] o porão da residência dos Warths tornou-se o centro de audiologia/ terapia de discurso, com um audiômetro, uma cabine de teste, um treinador de fala, e um local para atividades de ritmo. Outro porão foi o da casa dos Raymann. A filha de Martim e Naomi, Beatriz, casou-se com um pastor, Rev. Acir Raymann, também um professor do Seminário que morava no campus. Seu porão tornou-se, em 1979, o primeiro programa de Pais e Filhos, um centro de demonstração caseiro, baseado na experiência de Beatriz Raymann no Instituto Central para os Surdos (St. Louis) [...] (RAYMANN, 2001, n.p).

Além desses espaços, que receberão maior atenção no seguimento do texto, houve ainda outras salas do Seminário Concórdia cedidas à escola:

[...] um depósito tornou-se uma aula de economia doméstica/artesanato, o espaço entre a capela e o prédio da frente do Seminário foi transformada em uma academia, onde latas e pneus tornaram-se importantes instrumentos para o ensino de habilidades motoras para as crianças surdas (RAYMANN, 2001, n.p).

No ano de 1970, um grupo de apoiadores luteranos, decidiu formar um centro educacional que apoiasse a Escola Especial Concórdia. Nasce, então, o Centro Educacional para Deficientes Auditivos (CEDA), na qualidade de mantenedora, que não foi organizada como uma fundação, mas forneceu a documentação e o reconhecimento legal para a Escola Especial Concórdia (RAYMANN, 2001).

Com o tempo e o trabalho desenvolvido, houve um consequente alargamento de contatos, tanto sociais quanto burocráticos, que acabou por intensificar a busca pelo atendimento oferecido pela escola. Com o corpo discente em plena ampliação, o quadro de professores, funcionários e equipamentos também precisava aumentar, o que sinalizava urgência pela aquisição de um espaço físico maior e melhor preparado para o desenvolvimento das atividades especialmente direcionadas à educação de surdos.

A Escola Especial Concórdia tinha aproximadamente 50 estudantes quando iniciou o planejamento da construção de um novo espaço. O plano original foi

---

<sup>16</sup> O histórico encontra-se em meio ao material do acervo da instituição, mas sem constar autor nem data de produção.

iniciado por volta de 1973-1974, mas levou dez anos para se tornar realidade. O CEDA, na atribuição de mantenedora, realizou a compra de uma propriedade ao lado da Congregação Luterana São Paulo em um novo bairro suburbano da cidade de Porto Alegre. O lote foi adquirido por meio do pagamento de prestações pela Congregação São Paulo. Em certo ponto, devido a uma crônica falta de fundos, a Escola Especial Concórdia não foi capaz de manter em dia os pagamentos. Muitas reuniões foram realizadas com o intuito de que se achassem alternativas para esse problema. Foi então que o Rev. Martim Warth sugeriu que a instituição Concórdia pedisse a Congregação São Paulo que doasse para a Escola a quantidade faltante de dinheiro. O pedido foi formalmente realizado e a Congregação vota por doar o terreno para a escola. Em nove de julho de 1978, com a ajuda da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a construção da Escola Especial Concórdia oficialmente começou (RAYMANN, 2001). O projeto para a construção do prédio contou com um Programa de Necessidades dividido em 7 partes. O quadro a seguir especifica melhor essa divisão:

**Quadro 1:** Programa de Necessidade da Escola Especial Concórdia

<b>Clínica</b>	<b>Capela/Auditório</b>	<b>Escola</b>	<b>Refeitório</b>	<b>Oficinas</b>	<b>Apartamentos</b>	<b>Centro</b>
Secretária, arquivo, reuniões	1 sala com ocupação para 120 pessoas	Aula, ritmo, jardim, treinamento	Cozinhas/dispensas	Centro Ocupacional	6 apartamentos para crianças 1 apartamento para o zelador	Casa do professor residente
Clínica Geral		Cubículos individuais				
Audiometria		Orientação pedagógica				
Sala Lar		Biblioteca				
Assistência Social		Professores reuniões				
Foniatría		Secretaria e tesouraria				
Sala de espera		Direção				
		Recuperação de aparelhos				

Fonte: Acervo da Escola Especial Concórdia. Elaborado pelo autor.

Esse Programa de Necessidades, complexo e repleto de espaços a serem construídos, aponta para algumas questões. A primeira delas é o caráter de espaço vasto que a instituição possuiria, contendo salas específicas para profissionais da saúde e, especialmente, por se preocupar também com a construção de apartamentos a serem usados pelos estudantes. De certo modo, se pode inferir que havia uma preocupação voltada para a continuidade dos estudos dos alunos, provavelmente aqueles em situação social mais vulnerável. Além disso, a Escola Especial Concórdia alcançou, com o tempo e o trabalho que desenvolvia, uma posição de destaque dentro da sociedade, o que levou famílias de lugares distantes da cidade de Porto Alegre a buscarem a instituição como uma opção de estudos para seus filhos surdos<sup>17</sup>. Se pode assumir que a construção desses apartamentos já era um preparo prévio para o recebimento dessas pessoas.

Uma segunda questão que pode ser observada a partir do Programa de Necessidades são os sentidos assumidos pela instituição por entre os espaços projetados para sua constituição. O primeiro, um sentido clínico, indicado pelos espaços implementados ao atendimento médico, psicológico e específico para a surdez. O sentido educacional pedagógico, sinalizado pelos espaços que compõe a escola propriamente dita e que ocupam a maioria da construção dentro do Programa de Necessidades e, por último, o sentido religioso, aqui marcado pela necessidade de uma capela dentro do ambiente escolar, o que reafirma, ainda, a ligação da religiosidade luterana em comunhão com a escola. É importante atentar para essas questões, uma vez que foram elas responsáveis a moldar e a firmar as significações dessa instituição para diferentes sujeitos, sejam eles alunos ou profissionais que se envolveram com essa escola. À vista disso, o sentido, para Berger e Luckmann (2005), é constituído a partir de processos sociais e de relações entre experiências, ambos estabelecidos por meio da Escola Especial Concórdia e entre esses grupos, o surdo e o luterano.

Outro aspecto importante a ser problematizado, a partir dessa arquitetura, é o que se esperava do aluno surdo. Certamente que um desenvolvimento educativo pleno, um progresso voltado ao sentido clínico da escola e talvez o mais importante, em se tratando dessa instituição específica, uma participação religiosa efetiva. Os

---

<sup>17</sup> Essa questão é melhor explorada no capítulo 3 dessa Dissertação.

meios pelos quais a Escola Especial Concórdia arquitetou esse último aspecto será discutido no decorrer do texto.

A amplitude do projeto arquitetônico desse espaço certamente necessitou de um investimento de alto custo. Para que a construção se efetivasse, houve um alinhamento da comunidade luterana no Brasil com instituições luteranas estrangeiras, como a Christian Blind Mission, na Alemanha<sup>18</sup>, por exemplo. O engajamento entre diferentes entidades, em nível internacional, preocupadas com a manutenção e com a expansão do trabalho da Escola Especial Concórdia, representa um ponto importante para a história dessa instituição, o que também será devidamente explorado na sequência desse texto. É interessante destacar a importância do investimento de organizações internacionais na criação e manutenção de instituições voltadas aos “vulneráveis” após a II Guerra Mundial, especialmente instituições ligadas a algum segmento religioso.

O estreitamento dos contatos mencionado, que elevou o número de matrículas e suscitou um maior número de profissionais aconteceu, em grande parte, graças ao contato direto da instituição com a comunidade luterana. Muitos pastores encaminhavam crianças portadoras de necessidades especiais à Escola Especial Concórdia para realizar uma avaliação e serem incorporadas ao corpo discente da instituição, caso houvesse essa necessidade. Entretanto, à época, não havia ainda um entendimento mais definido a respeito do trabalho que a Escola Especial Concórdia se propunha a desenvolver para aqueles que não estavam diretamente ligados à instituição. Muitos desses pastores e ainda outros membros luteranos acreditavam que a escola poderia atender demandas de educação especial que iam para além da surdez.

Nesse sentido, a criadora da escola e também diretora, Naomi Warth, assina um documento produzido pela instituição que orientava o reconhecimento dos aspectos que configuravam a surdez. Tal documento, elaborado na década de 1980, indica, também, como os alunos da Escola Especial Concórdia eram reconhecidos como surdos e, então, integrados na instituição. Naomi escreve que o reconhecimento deveria partir pelos familiares por meio da:

---

<sup>18</sup> A CBM (Christian Blind Mission) é uma organização em nível internacional que busca melhorar a qualidade de vida de pessoas portadoras de necessidades especiais em comunidades em situação de pobreza do mundo (TAYLOR, 2005)

Ausência de respostas aos sons: não reage a instrumentos sonoros de forte intensidade (tambor, pratos) ou ambientais e domésticos (batidas de porta, panelas, buzinas, etc.);  
Não responde ao nome;  
Atraso importante na fala;  
Não compreende ordens simples (ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA, 198-?).

Dado esse entendimento e frente à suspeita da surdez, o sujeito deveria ser encaminhado para uma avaliação junto a um profissional da saúde devidamente qualificado que diagnosticaria, ou não, a presença da surdez. O mesmo especialista teria que realizar a indicação de qual instituição deveria assumir a responsabilidade pelo atendimento, podendo ser em uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), uma Classe Especial ou então uma instituição de Ensino Especial, tal como a Escola Especial Concórdia.

A inserção do aluno com surdez nessa instituição, de certo modo, já o caracterizava. A Escola buscava "aprimorar o aluno como ser humano" por meio de quatro planos: espiritual, intelectual, afetivo e social. É válido lembrar que, em seus primeiros anos, a instituição considerava a surdez como uma deficiência, portanto, enfatizava que buscava desenvolver seus alunos a partir das suas potencialidades, e não da sua deficiência característica. A filosofia da Escola Especial Concórdia, pelo menos em tese, estava "[...] colocada dentro de uma perspectiva cristã de vida" (CONCÓRDIA, 1989, p. 4).

A Escola Especial Concórdia dividia os objetivos que se propunha a alcançar em três vertentes principais. Os Objetivos Gerais, criados para perpassarem por todas as instâncias do ensino e objetivos traçados especialmente para o pré-escolar (Educação Infantil) e o 1º e 2º graus (Ensino Médio). Nos Objetivos Gerais, vigorava a tentativa de exploração de todas as capacidades do aluno por meio da filosofia da Comunicação Total. Também, uma preocupação em preparar os alunos para atuarem na sociedade e frente aos desafios impostos por ela. Além disso, ser grato a Jesus em todo e qualquer ato, enfatizando o cunho religioso da instituição. Os objetivos voltados ao pré-escolar eram mais diretamente ligados ao firmamento da comunicação. A Comunicação Total misturava oralização com sinais, mas pregava a oralização do sujeito surdo, pois, acreditava que seria somente dessa forma que o aluno surdo encontraria espaços de integração na sociedade. Portanto, já no pré-escolar, a Escola Especial Concórdia se procurava em desenvolver a comunicação oralizada, estendendo essa tarefa e preocupação aos pais e seus lares. A criança, a

família, a escola e a comunidade precisavam estar ligadas por um elo estabelecido através da escola. No 1º e 2º grau, os objetivos traçados focavam também no desenvolvimento da Comunicação Total além de expandir o pensamento crítico.

Por dentro desses objetivos, se percebe que a Escola Especial Concórdia buscava o desenvolvimento do seu alunado de forma integral em todas as suas potencialidades, com um olhar que não entendia a surdez como um entrave ao aprendizado.

Sendo uma instituição luterana, buscava também um desenvolvimento humano-cristão, prerrogativa que sinaliza se tratar de uma educação guiada pela fé e integrada ao processo educacional. Desse modo, havia um direcionamento bastante específico envolvendo as aulas de Ensino Religioso, que objetivava transmitir ao aluno princípios espirituais, aprofundando suas vivências de fé. Na percepção da gestão da instituição, a ausência do Ensino Religioso era considerada uma falha na formação do aluno; por isso, dentro da Escola Especial Concórdia, essas aulas deveriam oportunizar aos discentes “[...] conhecer Deus, especialmente sua obra criadora e seu grande amor para com os homens quando mandou seu filho Jesus para salvar a humanidade” (WARTH, 19--?)<sup>19</sup>.

Com o passar dos anos e diante do crescimento cada vez mais acentuado do seu público, a Escola Especial Concórdia começou a se organizar na tentativa de ampliar seu trabalho e o atendimento que realizava. Por se configurar como uma instituição filantrópica, não podia assumir as despesas com as avaliações diagnósticas necessárias que antecediam a matrícula de seus alunos, mas, em seu programa educacional, caso o sujeito fosse matriculado, oferecia, gratuitamente, algumas possibilidades, a saber<sup>20</sup>:

1. Programa de Pais: voltado aos familiares dos alunos, o Programa de Pais buscava fornecer exercícios que desenvolvessem a aquisição da Língua de Sinais a ser utilizada dentro dos lares e em momentos de sociabilidade. Focalizava “[...] as habilidades de aceitação e educação das crianças como necessidades especiais, baseando-se numa 'casa-demonstração', dentro da Escola, proporcionando melhor adaptação da criança surda.”

---

<sup>19</sup> Fragmento de um documento, possivelmente um Plano de Ensino das aulas de Ensino Religioso.

<sup>20</sup> O Programa Educacional é um dos documentos produzidos pela escola sem nomear autores ou ano de produção. Supõe-se que tenha sido produzido pós-1984, quando o novo prédio já existia, e que serviu, também, como divulgação do trabalho realizado pela escola.

2. Programa Intermediário: voltado para famílias com crianças menores de 4 anos e, portanto, ainda não elegíveis para a Educação Infantil, desenvolvia atividades de estimulação e percepção da linguagem com a participação efetiva dos pais, proporcionando "[...] exercícios de auto estima e baixa ansiedade/preocupação geradas pelo impacto de ter gerado um filho surdo".
3. Educação Infantil: a Educação Infantil estava firmada no efetivo desenvolvimento e aquisição da linguagem. As atividades eram orientadas "[...] para a Língua de Sinais e Oral: leitura labial; leitura ideo-visual<sup>21</sup>; relatos em fotos, figuras e/ou desenhos-colagem e LIBRAS".
4. Ensino Fundamental: nos ciclos de 5ª à 8ª série, a Escola seguia o programa curricular das instituições regulares dentro dos parâmetros das Leis de Educação, entretanto, "[...] com ênfase em Linguagem e Sistema de Comunicação".
5. Ensino Médio: focado na preparação do jovem educando para o ingresso no Ensino Superior "[...] e/ou para a vida, obedecendo ao Currículo vigente".
6. Atividades Co-Curriculares: formadas pelas atividades entendidas como essenciais para o desenvolvimento total do potencial dos alunos. Eram eles: "Esportes, teatro, danças folclóricas, danças modernas, artes plásticas, artes dramáticas...".
7. Centro de Treinamento: o Centro de Treinamento servia para atender profissionais ligados à surdez. Havia um número grande de pessoas que visitavam as dependências da Escola para exercer suas funções de estágio e ainda outras. Havia, também, a solicitação de profissionais para cursos em LIBRAS. O lugar sempre fora considerado "[...] um Centro de Intérpretes".
8. Curso de Língua de Sinais Brasileira: era um programa oferecido primeiramente aos pais e profissionais da escola e também aberto ao público em geral. O curso era gratuito e, para os pais, "[...] uma das condições de manter seu filho nesta escola sendo compreendido, aconselhado e atendido em suas necessidades e vida diária".
9. Capelania: a capelania era a ligação mais direta com o luteranismo, chamado também de atendimento espiritual aos alunos e familiares. A congregação ao lado da escola se responsabilizava pelas aulas de educação religiosa, nos

---

<sup>21</sup> Método que pressupõe que a aprendizagem da linguagem se dá pela identificação visual da palavra (SEBRA; DIAS, 2011).

atendimentos individuais de orientação e aconselhamento e também nas visitas pastorais às famílias que solicitassem. Além disso, a congregação também oferecia "[...] cultos semanais em LIBRAS e atividades de formação e sociabilidade para os jovens surdos".

O número de possibilidades oferecida pela Escola Especial Concórdia revela alguns detalhes da dimensão de atuação dessa instituição educativa, além de demonstrar a extensão que a escola realizava, indo além da sala de aula e chegando até a comunidade de modo mais geral. Fica perceptível a preocupação que a Escola Especial Concórdia possuía em auxiliar os pais dos seus alunos a desenvolverem o domínio da Língua Brasileira de Sinais, para que o espaço de aprendizagem de seus filhos não ficasse limitado somente à escola, bem como promovesse maior interação entre o aluno surdo e a própria família. Além disso, revela também um cuidado em aproximar crianças e adultos da Língua de Sinais mesmo que ainda longe da idade escolar, por meio do Programa Intermediário. Pensar a surdez e, sobretudo, entendê-la, era parte da missão educativa estendida da escola para os pais.

As classes de Ensino Fundamental e Ensino Médio seguiam as grades comuns curriculares e encontravam diferenças unicamente nas abordagens de ensino surdo que predominavam em cada época, de acordo com as tendências vistas em outras experiências. O Centro de Treinamento e os Cursos de Língua de Sinais são os projetos que melhor representam as práticas extensionistas promovidas pela instituição. Enquanto o Centro de Treinamento estava voltado a uma vertente mais profissionalizante, o Curso de Língua de Sinais era oferecido para aqueles que tivessem interesse e, ainda, configurava-se como uma das obrigações voltadas aos pais das crianças, como condição de continuidade da matrícula dos mesmos.

A capelania representava o luteranismo praticado dentro da instituição. Sendo uma escola de cunho religioso, matinha seus alunos e profissionais, mesmo que minimamente, ligados à religião luterana em alguma medida. A capelania servia como uma ponte entre a escola e a igreja, promovendo uma maior inserção das práticas religiosas no cotidiano escolar ao mesmo tempo em que aproximava os sujeitos da escola com a comunidade religiosa.

Esses aspectos revelavam, em certa medida, as relações sociais estabelecidas na instituição. São, também, noções de Cultura Escolar por configurarem:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Permeando esses momentos institucionais, tanto de projeção do novo prédio, como aprimoramentos dos projetos pedagógicos oferecidos pela escola, estavam as dificuldades financeiras enfrentadas. Durante os anos em que o Brasil mais sofreu com a alta da inflação, que passava por reajustes quase que diariamente, a escola recebia fundos de uma agência que, à época, era chamada de Legião Brasileira de Assistência (LBA) (RAYMANN, 2001). Esse fundo orçamentário, entretanto, não era depositado em tempo hábil de modo que havia atrasos de muitos meses nos repasses. À vista disso, pagamentos de vários tipos não podiam ser realizados. Outro aspecto complicador era o fato de o fundo não receber reajuste frente à inflação, não acompanhando os impostos que, esses sim, eram reajustados concomitantemente. Com o tempo, essa situação trouxe à Escola Especial Concórdia uma grave crise financeira que gerou a perda da sua capacidade de pagar suas receitas (RAYMANN, 2001).

Os anos de 1992 até 1996 foram os mais difíceis enfrentados pela instituição, onde houve intensas tentativas de arrecadação para que as portas da escola se mantivessem abertas. De acordo com Raymann (2001) a escola promoveu algumas atividades de tentativa de arrecadação, como "jantares, almoços, várias feiras que vendiam de comidas a bicicletas usadas, patrocínios, apelos a diferentes níveis de governo" (RAYMANN, 2001, n.p.). Não havia a possibilidade da realização de planejamentos a longo prazo e a escola precisava fazer valer a sua máxima: "dia por dia, milagre por milagre".

Uma das maneiras que a escola buscou para manter as atividades em funcionamento foi acordar com os professores uma diminuição salarial. No Brasil, à época, reduções de salários precisavam de acordos prévios. O corpo docente não

aceitou a redução, mas, por outro lado, comprometeram-se em encontrar pessoas que ajudassem à escola naquele momento (RAYMANN, 2001).

Na documentação do acervo da Escola Especial Concórdia junto à Ulbra, é possível encontrar alguns documentos referentes a esses pedidos. Um deles era utilizado pela escola como forma de agradecimento pela ajuda recebida. O documento dizia:

Em nome da Escola Especial Concórdia 1º e 2º Graus - Centro Educacional para Deficientes Auditivos - CEDA gostaríamos de expressar nosso profundo agradecimento pela sua pronta resposta ao apelo feito no sentido de "apadrinhar" alunos dessa Escola. A sua contribuição de Ncz\$ ... mensais significa que as portas continuam abertas e que podemos seguir oferecendo educação para pessoas deficientes auditivas. Que o bondoso Deus derrame chuvas de bênçãos sobre sua vida!  
Fortalecidos pelo seu ato de amor e dedicação, cordialmente. Beatriz Carmem Warth Raymann. Diretora (RAYMAN, ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA, 1989).

Os chamados apadrinhamentos também foram formas encontradas pela equipe administrativa da Escola Especial Concórdia para manter os alunos com acesso às atividades da escola. Alguns professores, em grupos, também assumiram essa responsabilidade quando não encontravam nenhum patrocinador e, segundo Raymann (2001), foram responsáveis por encontrar outras 32 novas fontes de renda. O documento supracitado era editado de acordo com o valor e o nome de cada doador e enviado a eles como forma de agradecimento.

Nessa difícil época, o Colégio Farroupilha<sup>22</sup>, importante instituição educativa privada da cidade de Porto Alegre também se colocava como patrocinador da Escola Especial Concórdia. Essa instituição educativa foi a maior organização individual a ajudar a financiar o trabalho realizado com crianças surdas, pela Escola Especial Concórdia, em nível nacional (RAYMANN, 2001).

A complexidade do trabalho desenvolvido por essa instituição educativa suscita muitas questões. Para além do que os documentos tencionam dizer, a História Oral, enquanto metodologia de pesquisa, permite realizar alguns questionamentos e, ainda, nos possibilita adentrarmos em questões mais

---

<sup>22</sup> O Colégio Farroupilha é uma instituição privada da cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, fundada no ano de 1886 pela Associação Beneficente Alemã (*Deutscher Hilfsverein*). É conhecida como uma das mais tradicionais escolas da cidade de Porto Alegre.

específicas envolvendo a atuação da instituição destacada nessa pesquisa. O capítulo que segue, baseado nessa metodologia, tenciona trazer alguns dos sujeitos envolvidos na Escola Especial Concórdia objetivando estreitar o contato com aqueles que, mais diretamente, se envolveram no cotidiano escolar.

## CAPÍTULO IV

### Os sujeitos da Escola Especial Concórdia

Relatos orais representam importantes e potenciais fontes para a construção da narrativa histórica. Como metodologia de pesquisa, a História Oral é, de acordo com Portelli (1997):

[...] uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los, em sua essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e as memórias individuais, e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada um (PORTELLI, 1997, p. 15).

As entrevistas são um momento significativo de trocas entre pesquisador e pesquisado, que permite a construção de uma narrativa a partir de lembranças e de memórias. Sobre essa troca, Portelli (2010) sinaliza que:

A historiografia baseada em fontes orais é uma forma de escrita, mas não pode esquecer de origens orais; é um texto, mas não pode esquecer que nasceu como performance. Por isso, os historiadores orais citam muito mais amplamente as palavras de suas fontes, conservando o máximo possível de sua sintaxe e estilo. [...] Incorporam sua subjetividade, sua imaginação, sua arte verbal, no mesmo tecido de um texto dialógico, no qual a voz do historiador é somente uma das vozes, e não necessariamente a mais autorizada (PORTELLI, 2010, p. 216).

Ricoeur (1955) aponta que o trabalho do historiador deve carregar certa subjetividade. De fato, como sujeitos do nosso tempo, carregamos conosco a visão

da nossa própria época, e o olhar sobre uma época diferente é permeado sim de certa subjetividade, também apontado por Portelli (2010), para nos aproximarmos ao máximo de uma verdade, mas essa subjetividade não é absoluta:

Reconhecer que a história que produzimos é filha de seu tempo e que cada época ou momento produz sua própria representação do passado significa admitir, igualmente, que as verdades que a história produz são relativas, provisórias, que são verdade de e para sua época. Mas esse reconhecimento, por sua vez, não esvazia, necessariamente, todo o conteúdo das verdades que, como diz A. Schaff, são parciais, se acumulam e sobrepõem, mas são ainda verdades (GUARINELLO, 1993, p. 183).

Tendo em vista o cuidado com as memórias, suas análises e problematizações, este capítulo discorre sobre relatos orais de sujeitos ligados à Escola Especial Concórdia, em diferentes instâncias. O primeiro deles é a professora Beatriz Raymann, que também é uma referência nessa dissertação. Vale lembrar que, de acordo com Thompson (1998) a história oral “[...] devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas” (p. 37). Além disso, Mahfou e Schmidt (1993) afirmam que a lembrança está posta em um lugar e que, ao mesmo tempo, é um processo coletivo (MAHFOU; SHIMIDT, 1993).

Aliadas às falas desse capítulo, algumas imagens se farão presentes de forma a dialogar com os aspectos trazidos pelos depoentes. Há que se referir que o número de imagens que compõe o acervo da Escola Especial Concórdia alocado nas dependências da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) abarcam inúmeros momentos institucionais, em diferentes anos, muitas delas extrapolando o recorte temporal estabelecido para essa dissertação. Ao trabalhar com imagens, devemos tratá-las como evidências, mas sem esquecer que seu propósito. Imagens cumprem um papel estético, religioso, político e possuem importância para a construção cultural da sociedade e dos seus setores (BURKE, 2004).

Minimamente organizadas, as fotografias da Escola Especial Concórdia fornecem possibilidades para a construção de um contexto educativo específico. Se faz válido lembrar que o trabalho com essas imagens considerou, em sua análise, a divisão em dois segmentos: o primeiro deles são as práticas religiosas, desenhado para compor como a dimensão religiosa, o luteranismo em si, se fazia presente e era

vivenciado dentro do contexto escolar. O segundo segmento, cotidiano escolar, formado por imagens que mostram o dia a dia da escola, foi pensado para dar sentido às questões envolvendo cultura escolar e seus desdobramentos para com a educação de surdos. As imagens não estão dispostas em um capítulo único pois ajudam a compor um cenário mais amplo.

Nesse trabalho, a ideia das práticas religiosas é entendida em Birman (2012) que infere serem elas a moldar, adaptar e agir no sentido de fornecer faces religiosas consideradas necessárias em um determinado espaço, nesse caso, o de uma instituição educativa (BIRMAN, 2012). Dessa forma, o trabalho da Escola Especial Concórdia com os “excepcionais” aliado às ideias das práticas religiosas, “no seu conjunto parecem operar no sentido de transformar aqueles considerados inimigos da sociedade em pessoas a salvar/civilizar” (BIRMAN, 2012, p. 219).

Em se tratando de um espaço religioso e de uma religião específica, as noções de religião trazidas por Koenig *et. al.* (2001) e de religiosidade proposta por Miller (1998) são também importantes para os segmentos escolhidos na separação e uso das imagens. Há um grande debate epistemológico envolto a esses conceitos e a aplicação deles aqui não intenta, de forma alguma, esgotar esse movimento.

Koenig *et. al.* (2001) afirma que a religião é um sistema organizado de crenças e práticas, rituais e símbolos estabelecidos para facilitar a aproximação com o sagrado, com Deus e seu poder (KOENIG *et. al.* 2001). A religiosidade, inerente à religião, são as práticas e a crença nos e dos fundamentos propostos por uma religião (MILLER, 1998).

A ideia de um cotidiano escolar está diretamente associada ao conceito de Cultura Escolar. Nesse cenário, não só práticas educativas são consideradas, mas também sujeitos e suas relações. Alves (2003) afirma que devemos: “[...] estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que nela se faz e se cria [...]” (ALVES, 2003, p. 65). Relacionar imagens a uma ideia de cotidiano escolar, ainda de acordo com Alves (2003), permite discutir “[...] as marcas que as aulas deixaram, deixam e deixarão [...]” (ALVES, 2003, p. 67).

#### 4.1. “A gente queria uma escola de sonhos”:<sup>23</sup> a Professora Beatriz Raymann

A professora Beatriz Raymann já foi mencionada nesse texto como uma das pessoas que estiveram no centro da criação da Escola Especial Concórdia. Filha dos fundadores, utilizou da oportunidade de sua mãe para estudar nos Estados Unidos a fim de adquirir e aprender algumas abordagens para a educação de surdos que vieram a lhe possibilitar um trabalho futuro junto à instituição aqui destacada. Por quase vinte anos, atuou como diretora da escola e, mais alguns anos depois, juntou-se a essa pesquisa para, diante das suas memórias, relatar um pouco daquilo que vivenciou ao lado da Escola Especial Concórdia. Devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19 e também pela facilidade de comunicação trazida pelo modelo, a entrevista aconteceu no formato *on-line* por meio do Sistema de Conferência da Universidade Federal de Pelotas<sup>24</sup>.

Já no começo da conversa, ao ser questionada a respeito de quais memórias trazia da criação da instituição, defende que suas lembranças remetiam “[...] a uma questão familiar” (RAYMANN, 2022). Deixou evidente que a decisão não foi, de forma alguma, institucional:

*[...] é uma história não-institucional, ela não é uma decisão de uma organização, ela não é uma decisão da igreja. Ela é uma decisão muito pessoal e eu sempre acho que é importante dizer que é uma decisão dos meus pais, porque o meu pai foi a figura de bastidores, mas a figura extraordinariamente forte que segurou todos os sonhos e planos da minha mãe. Minha mãe voava, né? Então meu pai é que organizava, que dava estrutura, que fundamentava (RAYMANN, 2022).*

Aqui, a professora Beatriz afirma a importância do trabalho e do envolvimento de seus pais no movimento para a criação da escola. Mesmo que tenha havido um apoio por parte da Igreja Evangélica Luterana do Brasil depois dessa criação, foram eles que prepararam o terreno para o surgimento dessa instituição.

O “pontapé” inicial aconteceu a partir de uma carta recebida por Naomi, também já trazida nesse texto, que a leva a um encontro com as crianças surdas e gera um primeiro contato pouco frutífero, mas que aciona uma vontade de aprender

---

<sup>23</sup> Os títulos farão referência a alguma frase dita pelos depoentes.

<sup>24</sup> Todas as entrevistas foram gravadas em formato de vídeo. A transcrição foi total e será citada no corpo do texto com a fonte em *Itálico* e o sobrenome do depoente em *maiúsculo* junto ao ano da realização da entrevista.

e de fazer mais. O envolvimento da professora Beatriz aconteceu, como a mesma diz, de forma “voluntária”:

*Mas eu fui "voluntária" (risos e sinais de aspas com as mãos) não tinha como não ser, né? (risos). Tinha que ajudar, tinha que ajudar. "Me ajuda a recortar, me ajuda a organizar, me ajuda a planejar, fica com as crianças" (RAYMANN, 2022).*

Os estudos de ambas as professoras, tanto a Naomi, fundadora, quanto a professora Beatriz, seguiram a corrente pedagógica do Oralismo, que imperava na época e proibia que se utilizasse a língua de sinais nas abordagens com surdos. Beatriz diz:

*Naquela época, em 60, havia só uma direção, uma filosofia de educação de surdos que se chamava oralista, então ela foi treinada nessa área em que não se tem língua de sinais porque ela tinha sido proibida no Congresso de 1880 em Milão, né? Então era totalmente proibido, era um absurdo usarem língua de sinais, enfim. Nós fomos treinadas, tanto ela como eu, eu mais tarde, em 73, quando voltei dos Estados Unidos (RAYMANN, 2022).*

Há de se considerar que, mesmo com a abordagem oralista guiando os estudos de ambas as professoras, por dentro da comunidade evangélica luterana, elas mesmo assim tiveram acesso a aulas de língua de sinais pois a comunidade surda de então fazia uso dela:

*Mas interessante que nessa época em que nós fomos pela primeira vez aos Estados Unidos que foi em 64, nós também tínhamos aula de língua de sinais com um pastor porque a comunidade surda nunca deixou de usar sinais. Uma coisa é a escola proibir, outra coisa é o grupo de surdos que a vida inteira usou isso. Então nós começamos a andar meio que com os dois lados da coisa (RAYMANN, 2022).*

Como dito por Beatriz, o ensino das duas considerava a corrente oralista por um lado e contemplava a língua de sinais por outro. Após esses estudos é que Naomi Warth se sentiu preparada para o trabalho com as crianças, mas sem, em nenhum momento, considerar a abertura de uma escola:

*[...] é importante que se registre isso, ela nunca quis abrir uma escola. Até porque eu acho que ela nunca pensou que teria condições para isso. Ela queria dar aula de religião para aquelas três crianças, esse era o projeto. Aí ela viu que eles não eram*

*alfabetizados porque até aquele momento nunca tinham ido a uma escola, porque não tinha (RAYMANN, 2022).*

A necessidade da alfabetização foi o que movimentou Naomi Warth a se dedicar mais àquelas três crianças e seus contatos com outras pessoas foi o que fez com que mais indivíduos com surdez se aproximassem do trabalho que ela desenvolvia. No começo, as aulas aconteciam em um palco de uma outra escola religiosa luterana, cedido pela Igreja:

*O Seminário Concórdia, onde termina o campo de futebol, tinha uma escola, a Escola Concórdia que pertencia à congregação, e ali tinha um palquinho para as crianças se apresentarem, aí nós fechamos aquilo e ali naquele palquinho que a mãe dava aula. Mas saímos do palco depois porque não tinha mais espaço e fomos para o subsolo da Capela (RAYMANN, 2022).*

O subsolo mencionado foi o porão da capela, espaço onde a instituição permaneceu por 18 anos antes que o novo prédio fosse finalizado e sem dúvidas se configura como uma das grandes características da sua história.

As duas imagens a seguir, embora extrapolem o recorte temporal estabelecido, servem como exemplos de como era a escola em seu novo prédio:

**Imagem 1:** Fachada da Escola Especial Concórdia



Fonte: acervo da Escola Especial Concórdia (s.d.)

**Imagem 2:** Pátio interno Escola Especial Concórdia



Fonte: Acervo Escola Especial Concórdia (s.d.)

A professora Beatriz Raymann infere que a criação de uma entidade mantenedora foi o que intensificou os contatos entre diferentes congregações luteranas, o que levou ao aumento no número de alunos. As nomenclaturas, Escola Especial Concórdia, que designava o nome da instituição, e Centro Educacional para Deficientes Auditivos, nome da mantenedora, se confundem, por vezes, dentro das fontes. A esse respeito, quando questionada, a professora explica:

*Na verdade o nome dela é Escola Especial Concórdia, porque Colégio Concórdia tem uma infinidade no Brasil, tem um em Candelária, tinha por todo o Brasil Colégio Concórdia, então essa escola para surdos chama-se Escola Especial Concórdia que era mantida pelo Centro Educacional para Deficientes Auditivos, CEDA, que se chamava na época. Então, a mantenedora, ela não era uma escola, ela adquiriu esse nome para se relacionar com a escola, mas a escola sempre foi Escola Especial Concórdia [...] Eu acho até que era porque as pessoas que eram da mantenedora estavam ligadas a congregações, não a uma congregação, mas a várias congregações de Porto Alegre, da Grande Porto Alegre, então a igreja tinha mais lembrança do nome CEDA talvez, mas nacionalmente é Escola Especial Concórdia (RAYMANN, 2022).*

Portanto, o Centro Educacional para Deficientes Auditivos, nome visto em diferentes documentos e inclusive em materiais de divulgação do trabalho da escola,

na verdade se referia à entidade responsável pelo gerenciamento dos recursos necessários ao funcionamento e a manutenção da Escola Especial Concórdia.

Um dos aspectos de maior interesse para essa pesquisa e já dito em algumas oportunidades dentro do texto diz respeito à corrente educacional luterana incorporada na instituição. A inserção da professora Beatriz Raymann no luteranismo é muito profunda pois sua família e sua criação desde a primeira infância vieram desse espaço. A propriedade com a qual fala do luteranismo vivido e praticado dentro da Escola Especial Concórdia está diretamente associada à essa vivência, ligada intimamente à sua identidade. Identidade entendida, aqui, como uma forma de percepção do indivíduo dentro da sociedade na qual está inserido e ainda pela forma com a qual entende os demais em relação a si mesmo (BRADLEY, 1996). Bradley (1996) afirma ainda, que:

[...] a identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam (BRADLEY, 1996, p. 24).

Desse modo, o decorrer dessa escrita se debruça sobre os aspectos envolvendo o luteranismo explorados pela entrevista e trazidos pela fala da professora Beatriz Raymann.

#### **4.1.1. Uma vivência de fé: o luteranismo praticado**

Raymann (2001) infere que, desde seu início, a Escola Especial Concórdia teve vocação para a educação religiosa de crianças com surdez. Conforme o alunado crescia, a preocupação com a maturidade espiritual, por parte dos profissionais, também aumentava. Martin Carlos Warth, em um capítulo escrito para um livro sobre a Linguagem de Sinais do Brasil, reforça essa preocupação:

[...] a criança vai ler no educador, [...] nos professores, a sua vivência religiosa. Quanto mais o educador puder evidenciar a sua alegria em Cristo, tanto mais a criança poderá copiar modelos de fé e de vida cristã (WARTH, 1983, p. 78).

No ano de 1981 o primeiro culto realizado exclusivamente para pessoas surdas aconteceu na capela do Seminário Concórdia. O sermão fora realizado em

Língua de Sinais com coro preparado pela professora Naomi Warth (RAYMANN, 2001).

A professora Beatriz Raymann diz:

*Evidentemente que era uma escola confessional, uma escola luterana. Todas as crianças tinham aula de religião, entende? Em todas as salas. E nós sempre, assim que foi possível, nós tivemos um pastor capelão<sup>25</sup>, então definitivamente era uma escola luterana com toda a filosofia que é uma escola confessional, respeitando as crianças que não eram e praticamente 90, 95% não eram e enfim, era o que nós fazíamos (RAYMANN, 2022).*

A escola fazia o atendimento de muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, e a grande maioria delas não pertencia ao luteranismo, como apontado no dado trazido pela fala da professora Beatriz. A Escola Especial Concórdia, mesmo diante desse cenário, continuava mantendo sua ligação com o cânone da sua crença, e buscava inserir esses alunos, indiferente da religião a qual seguiam, a uma vivência de fé:

*Uma vez teve um pai que disse pra mim assim: "Eu não gostaria que meu filho tivesse aula de Ensino Religioso. Nós optamos por não dar a aula de Ensino Religioso". Eu disse "Não tem problema nenhum tirar seu filho na hora da aula de Ensino Religioso. Ele pode ficar sentado na biblioteca, só que eu preciso lhe falar uma coisa, a religião tá por toda a escola. Eu seria injusta com o senhor, não estaria sendo verdadeira com o senhor se eu não lhe falasse que por onde o senhor olhar o senhor vai ver religião. O painel de entrada da escola é sempre um versículo bíblico, e por onde o senhor olhar. Ele vai descer pra fazer assembleia sexta-feira [...] E eu vou ter que tirar ele da assembleia também. Eu vou ter que tirar ele de algumas reuniões que as vezes a gente começa com uma oração. Eu vou ter que tirar ele em alguns momentos que ele tiver muito triste e eu não vou poder dizer pra ele 'não te preocupa, Deus cuida de ti'. Eu vou ter que tirar isso dele também. Aí o senhor avalia, talvez aqui não seja a melhor Escola pra ele" (RAYMANN, 2022).*

Essa pequena história trazida pela professora Beatriz, embora seja um caso isolado, diz muito sobre o posicionamento da escola em relação à religião que a constituía e aos alunos que não faziam parte dela. A imagem a seguir referenda um

---

<sup>25</sup> O pastor capelão era o profissional responsável pela ponte entre escola-igreja-escola. No decorrer do texto haverá uma entrevista com o primeiro capelão da Especial Concórdia onde as formas como tenham se dado essas relações foi explorada.

desses momentos institucionais onde a religião estava inserida. É oportuno que se rememore a importância das imagens enquanto campo de análise:

[...] deve-se levar em conta que, para analisar a significação da imagem, é importante reconhecer que esta se encontra permeada por uma série de construções e intencionalidades, especialmente no que tange a sua produção. Fotografias nascem de necessidades e de interesses. A sua produção está condicionada a seleções e escolhas. São grupos sociais e pessoas determinadas que as requerem (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

**Imagem 3:** Culto em celebração aos 25 anos da Escola Especial Concórdia



Fonte: Acervo da Escola Especial Concórdia (s.d.)

Nesse registro da celebração, notadamente um culto religioso, podemos verificar uma ampla participação das crianças de um lado e, do outro, a presença de um público de mais idade que, possivelmente, era composto por alguns familiares ou, talvez, outros membros da comunidade luterana. Há, ainda, a presença de dois pastores, um em frente ao grupo musical e outro junto ao púlpito. Se pode inferir que se trata do espaço da igreja pela presença justamente do púlpito e ainda dos vitrais nas paredes. Quanto aos sentidos, a partir dessa fotografia podemos visualizar a importância da religião na vivência escolar. O número de alunos presentes no culto,

seus prováveis familiares e a consolidação do trabalho da igreja legitimado pela escola.

Certamente houve outras atividades alusivas ao aniversário da instituição, mas nessa imagem percebemos a união entre cultura escolar e a religiosidade luterana. A celebração de um culto em comemoração ao aniversário da escola referenda a fala da professora Beatriz, que diz que todas as atividades da instituição perpassavam pela esfera da religião. Há, aqui, a representação da preocupação presente na tentativa de manter os alunos firmados em uma vivência de fé luterana. A próxima imagem reafirma mais um desses momentos:

#### **Imagem 4: Devocional**



Fonte: Acervo da Escola Especial Concórdia (s.d.)

Nessa imagem o local já se diferencia. Parece ser o espaço escolar propriamente dito, mais especificadamente, o auditório da escola. Mesmo assim, há um púlpito contendo as vestes litúrgicas, o pastor em oração e as crianças vestidas com seus uniformes escolares. Já é uma imagem bastante contemporânea pois se

pode observar a presença da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) na instituição, à vista do seu símbolo estampado nos uniformes escolares<sup>26</sup>.

Os momentos devocionais são uma das tradições luteranas, pensados, na Escola Especial Concórdia, para promoverem uma oportunidade de contato mais íntimo com Deus. Existia, à vista disso, toda uma estratégia<sup>27</sup> por parte da instituição que mantinha a religião luterana alinhada a todos os trabalhos que a ela se propunha a realizar. A religião estava presente nas assembleias, nas reuniões, nos dizeres expostos nas paredes e, inclusive, na forma com a qual os professores se posicionavam frente aos problemas enfrentados e trazidos pelos alunos. O luteranismo era, portanto, um dispositivo pedagógico<sup>28</sup> utilizado por essa instituição. Para Foucault (1996), dispositivo concerne a:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 1996, p.244-245).

Fica evidente que o luteranismo, ao permear diversas ações dessa instituição e ao manifestar a importância que tinha, assumia um caráter de dispositivo pedagógico. A professora Beatriz elucida ainda outras apropriações do caráter religioso por parte da escola:

*[...] é exatamente isso que eu quero dizer, não é uma coisa assim de horário, das 7h às 8h tem religião, não, se tu estás levando a sério tua confessionalidade ela permeia a escola. Ela tem que estar no jeito que a secretária recebe os pais, no jeito que eu falo com os alunos pra repreende-los ou pra ter que dizer que eles têm que parar de fazer a bagunça que eles tão fazendo, isso tem que passar por tudo, entende? Porque eles saberão do meu amor a Jesus pelas minhas ações [...] (RAYMANN, 2022).*

---

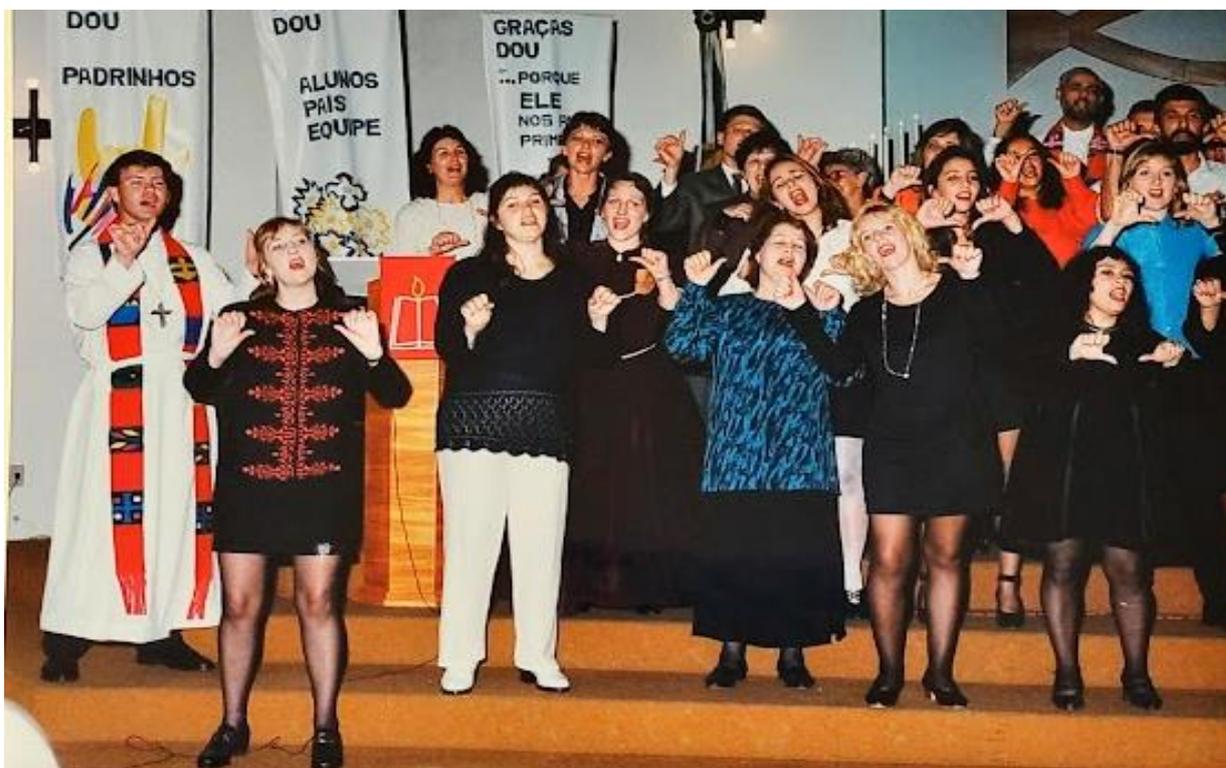
<sup>26</sup> A presença da Ulbra na instituição extrapola o recorte temporal estabelecido para essa pesquisa; entretanto, é uma imagem importante no sentido de demonstrar o trabalho religioso desenvolvido na escola também durante os anos.

<sup>27</sup> O conceito de estratégia será abordado no seguimento do capítulo.

<sup>28</sup> Dispositivo pedagógico é entendido como uma “forma especializada de comunicação”, através do qual se justapõe poder e conhecimento; “o dispositivo pedagógico” é medular para a produção, reprodução e transformação da cultura” (BERNSTEIN, 1990, p. 102). Ver: BERNSTEIN, Brasil. Poder, Educacion y Conciencia. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.

Esses posicionamentos atravessavam diretamente o alunado que pertencia a esse espaço educativo, mesmo que sua vivência em primeira instância não estivesse conectada à doutrina da fé luterana. Era um ambiente educativo religioso que se configurava a partir das ações de profissionais que, diferente dessas crianças, estavam estabelecidos num reconhecimento mais aprofundado do luteranismo e carregavam consigo a preocupação em promover um espaço que fosse, por intermédio da religião, acolhedor nesse sentido. A imagem a seguir é representativa desse envolvimento dos professores com o luteranismo praticado:

**Imagem 5:** Coral de professores



Fonte: acervo Escola Especial Concórdia (s.d)

Nessa imagem, se pode notar a participação dos professores em um culto religioso luterano, nesse exemplo a participação se deu no coral onde esses profissionais sinalizavam a canção cantada. Provavelmente, não eram todos os professores da Escola Especial Concórdia membros da Igreja Evangélica Luterana

do Brasil (IELB), mas isso não os impediam de participarem efetivamente do trabalho religioso que a escola organizava e promovia.

Importante ressaltar o quanto o conceito de dispositivo facilita o entendimento dessa relação pois, para Agamben (2009), o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Para encerrar, a professora Beatriz Raymann diz:

*Mas assim, a resposta mais importante que eu tenho pra te dar é que era uma vivência. Eu não me lembro de alguma vez alguém ter dito "Isso não me serve", entende? Porque basicamente o que é que tu ensinas... As crianças sabiam pequenas orações, sabiam histórias bíblicas, aliás a Naomi era bem, bem exigente nas histórias bíblicas, eles tinham que saber mesmo, saber responder bem direitinho e faziam teste, prova e tudo (RAYMANN, 2022).*

Era, portanto, uma preocupação inegável, que estava presente, inclusive, nas relações de ensino-aprendizagem que se desdobravam no interior da escola. Se esperava dessas crianças com surdez que houvesse a absorção desses conhecimentos religiosos para que, sem dúvida, houvesse também a reprodução da religiosidade.

Havia, para aqueles que desejassem, o ensino confirmatório, que nada mais era do que uma escolha individual que permitia aos alunos um maior firmamento dentro da religião luterana. O processo começava com o ensino confirmatório, que servia como um fortalecimento dos preceitos do luteranismo e era finalizado com o chamado rito de confirmação, representado na imagem que segue:

### Imagem 6: Rito da Confirmação



Fonte: Acervo Escola Especial Concórdia (s.d.)

O rito de confirmação, de acordo com Romig (2021), “[...] determinava quando a criança deveria sair da escola para trabalhar com a família, causando, dessa forma, mudanças de paradigmas na vida das crianças e jovens que eram confirmados” (ROMIG, 2021, p. 96). Entretanto, a Escola Especial Concórdia possuía um cenário diferenciado, onde, como já referido, as crianças não necessariamente eram luteranas. Sem dúvidas havia sim uma mudança de paradigmas daqueles que optavam pela confirmação, mas o cenário da Escola Especial Concórdia se diferenciava de outros espaços do luteranismo, justamente por promover um trabalho de missão evangelística, que permitia a esses indivíduos se inserirem na religião de maneira mais aprofundada por meio do mesmo processo concedido a crianças e jovens já luteranos e que, portanto, estivessem nessa tradição a mais tempo. A imagem 3 já é provavelmente o momento que sucedeu o rito da confirmação, com os jovens confirmados ao lado do pastor responsável pela direção desse momento. O espaço certamente era o da igreja propriamente dita,

com a presença das roupas litúrgicas e das crianças, confirmadas, vestindo branco, que pode significar uma associação, a partir da semiótica<sup>29</sup>, à pureza e à inocência.

O luteranismo foi, indubitavelmente, uma das bases da Escola Especial Concórdia, responsável por manter seus alunos ligados à instituição para além daquilo que se aprendia em sala de aula, mas existiram também outros aspectos reproduzidos por ela que fortaleceram essa ligação dos alunos à escola e, por vezes, de toda a sua família. O luteranismo, implantado na escola, se constituiu como um elemento da cultura escolar dessa instituição.

#### 4.1.2. Os programas da Especial Concórdia

A professora Beatriz Raymann chama a atenção para algumas particularidades da instituição que tinham por objetivo diferenciá-la das demais escolas além de oportunizar um espaço educativo que envolvesse o âmbito familiar das crianças em maior escala. Com destaque, a iniciativa que criou um CTG<sup>30</sup> dentro da Concórdia pode ser usada como exemplo da promoção desse envolvimento:

*[...] porque era um espaço de convivência muito importante. A confessionalidade foi muito importante, o luteranismo foi muito importante, mas eu acho que tinha algumas outras coisas que também devem ser mencionadas. Eu acho que a questão do, por exemplo, como eu mencionei antes, do espaço de integração que, por exemplo, o CTG funcionava, erámos um CTG filiado ao Movimento Tradicionalista Gaúcho com sete invernadas, acreditem se quiser, micuim, mirim, juvenil, etc, etc, não sei mais que tudo, esqueci os nomes, isso que eu era patrão do grupo mas enfim, era um monte e aquilo também era um espaço de convivência muito saudável porque tu vens para escola e um grupo era só de pais, o grupo Xirú era só de pais, pais, avós, padrinhos etc. Eles vinham pra Escola pra uma coisa gostosa, para uma coisa assim, tu não estás indo pra escola para problemas (RAYMANN, 2022).*

Os funcionários da Especial Concórdia observaram, de acordo com Raymann (2001), que o sentimento de pertencimento para com a tradição e o folclore gaúcho

---

<sup>29</sup> Semiótica é o campo que estuda signos; esses, definidos como capazes de comunicar algo. Seus significados podem ser intencionais ou não (CAMPBELL, OLTEANU, KULL, 2019)

<sup>30</sup> Um CTG (Centro de Tradições Gaúchas) é um grupo civil sem fins lucrativos que tem por finalidade divulgar e preservar as tradições e o folclore da cultura gaúcha. Visam integrar socialmente seus participantes, também chamados de tradicionalistas, ao resgate e à preservação dos costumes gaúchos por meio da dança (MELLO, 2012)

também era importante para aquelas crianças. Isso leva a decisão da formação do centro de tradição e folclore para surdos. Os encontros constantes desse grupo projetaram uma noção de autovalor e autoestima nas crianças além de, por meio do contato com outros grupos de dança tradicional, ter também melhorado as habilidades de comunicação dos alunos com surdez (RAYMANN, 2001). Essa prática também caracteriza a ideia de dispositivo pedagógico dentro da instituição, que incutia nos sujeitos escolares uma cultura escolar específica que acabava por reafirmar uma condição identitária.

A imagem a seguir é bastante representativa:

**Imagem 7:** Apresentação promovida pelo CTG da Escola Especial Concórdia



Fonte: Acervo Escola Especial Concórdia (s.d.)

A imagem desse momento revela que o espaço utilizado era o da escola. O ginásio de esportes pode ser visualizado a partir das redes da quadra nas paredes, penduradas em altura, o tablado construído em madeira foi sem dúvida levado àquele espaço pois compõe parte importante das apresentações de dança

tradicional gaúcha e por fim, o público pode ser visto ao lado das crianças, disposto de modo a acompanhar a apresentação que se desenvolvia.

Era, portanto, um espaço pensado para que os pais e responsáveis das crianças também pudessem se envolver ao mesmo tempo em que se combatia a ideia de que a participação dessas pessoas junto à instituição só poderia se dar frente a algum problema que necessitava de resolução. Vemos, na imagem 5, que a apresentação tradicional gaúcha acontecia para um público grande, com certeza composto pelos familiares e responsáveis das crianças que se apresentavam. Para a professora Beatriz, o CTG foi um movimento que se formou e levou as pessoas a se integrarem:

*E o CTG, eu não sou do nativismo, não entendo muito dessa coisa, mas eu achei importante porque proporcionava isso... Ele era um lugar assim, o pai ia lá para dançar então eu vou no colégio do meu filho para um negócio legal e a gente tinha um ginásio de esportes, eu vou lá para jogar futebol com meu filho, então não vou para o colégio do meu filho só para problemas, para ouvir a professora descascar meu filho, eu vou para o colégio para coisas boas, e isso é um espaço de integração legal (RAYMANN, 2022).*

Havia ainda, além do CTG, um outro ambiente destinado a interação entre crianças e seus responsáveis. Conhecido como Casa-Lar ou então Casa Demonstração, era um espaço de exibição destinado ao ensino e ao entendimento de como crianças com surdez adquiriam a linguagem e de que formas os responsáveis deveriam ser orientados nesse sentido. Nas palavras da professora Beatriz:

*A casa demonstração, ela tinha um objetivo Weliton, bem específico, porque assim, o pai não é meu aluno, esses pais não são meus alunos, eles não são meus pacientes também, eles são adultos que estão em uma realidade que eles não conhecem, e eu tenho uma realidade que eu conheço sobre o filho deles, então o tipo de relacionamento que eu tenho que ter ele tem que ser profundamente respeitoso [...] Então o que a gente fazia: nós vamos fazer uma atividade em que, por exemplo, fazia pipoca, em que você vai ter que ficar de frente para o seu filho, porque normalmente quando examinas uma mãe cozinhando, ela tá no fogão, ou ela tá na pia, ela não se vira de frente pro filho para falar e aqui ela ainda tem que sinalizar, sinalizar, ensinar o nome da palavra e tudo. Isso não é natural na gente, isso a gente tem que aprender a fazer (RAYMANN, 2022).*

As atividades da Casa-Lar, ou então, Casa Demonstração, visavam abranger os pais e responsáveis dos alunos da Escola Especial Concórdia com o mesmo afincamento que as próprias crianças, por meio de atividades que gerassem uma conscientização das formas pelas quais se deveriam realizar atividades cotidianas que muito potencializam a aquisição da linguagem. Era uma preocupação da instituição, como já mencionado nessa dissertação, em manter todo o âmbito familiar envolvido com as práticas de ensino promovidas pela Escola Especial Concórdia. A professora Beatriz reforça:

*Então o que que a gente faz, a gente força uma situação em que ela treina e eu fico de fora, tipo um treinador. Digo pra ela: "Um pouquinho mais de frente, mãe, isso aí, perfeito" [...] Aí tá o teu filho, bem na tua frente, aí repete essa informação, porque eles precisam entender como a linguagem é adquirida. Ela é adquirida a partir de experiências significativas repetidas por alguém importante por um período de tempo. É assim que a gente aprende linguagem, né? A mãe repete mil vezes leite, mil vezes água, mil vezes banho até que finalmente a criança vai lá e tenta repetir aquilo e é isso que a mãe de criança surda tem que fazer também (RAYMANN, 2022).*

Se esperava, portanto, que os dois grupos, de pais e responsáveis, a partir das tarefas realizadas, percebessem como os comportamentos e as atividades poderiam ser desenvolvidas de modo a abarcar, também, o desenvolvimento da linguagem. Era uma prática que não se diferenciava daquilo que comumente se vê com crianças ouvintes de forma naturalizada, mas que, com crianças surdas, precisava de um reforço, este, trazido pela escola. Além desse espaço para os pais, esses exercícios também aconteciam em sala de aula, sempre com a figura dos professores sombreando esse fazer. Beatriz diz:

*[...] esse mesmo sistema que a gente fazia com os pais, os professores dos pequenos costumavam fazer em sala de aula também, porque é a melhor forma de ensinar linguagem, a melhor forma de ensinar era fazendo atividades com as crianças. Isso não acontecia só na Casa-Lar. Talvez vocês viam atividades de gente fazendo bolo ou coisa assim, já era um professor com seus alunos (RAYMANN, 2022).*

Era mais uma das inúmeras abordagens em educação de surdos que a escola promovia. Mesmo que a escola oportunizasse esses espaços diversos e diferenciados, ela se preocupava, também, em demonstrar que era uma escola

“comum”, com todas as diretrizes e incursões vistas em escolas para ouvintes tidas como normais. Beatriz diz:

*A escola nunca foi condescendente, nós nunca queríamos ser condescendentes. "Ah, coitado, é surdo" não, não tinha esse papo [...] Chegou atrasado, perdeu o primeiro período, senta aqui e espera o segundo. "Ah, mas eu sou surdo, não ouvi", não, não tem conversa, tem jeito de acordar, entende? Bota o despertador em baixo do travesseiro que a gente acorda (RAYMANN, 2022).*

Para além do que o luteranismo pregava e da preocupação com a aquisição da linguagem, havia as atividades curriculares corriqueiras. As imagens a seguir, mesmo que extrapolando o recorte temporal estabelecido para essa dissertação, são demonstrativas disso.

**Imagem 8:** Aula de Artes



Fonte: Acervo Escola Especial Concórdia (2002)

A presença da Universidade Luterana do Brasil já pode ser vista nessa imagem por meio, outra vez, dos uniformes dos alunos. A aula de artes acontecia em um espaço exclusivo, com várias matérias disponíveis e, nesse dia em

específico, os alunos realizavam a pintura de algumas telas. Se pode notar que havia muitos materiais disponíveis para essas atividades a partir dos caixotes alocados nas prateleiras. Provavelmente eram atividades de liberdade criativa por parte dos alunos.

**Imagem 9:** Aula de Geografia



Fonte: Acervo Escola Especial Concórdia (2002)

As aulas de Geografia também ocupavam um espaço alusivo, com representação dessa disciplina, bem coloridas e ocupando grandes espaços, postas nas paredes. O tamanho da sala revela que as turmas não possuíam um grande número de alunos.

Além dessas aulas, havia também as atividades extracurriculares, que levavam consigo preocupações de cunho social. Por exemplo:

**Imagem 10:** Limpeza do pátio em prevenção à Dengue



Fonte: Acervo da Escola Especial Concórdia (2002)

Nessa imagem, que apresenta um mutirão de limpeza no pátio da escola, além da presença das crianças podemos ver, também, a figura de um homem mais velho que provavelmente era o professor encarregado de guiar os alunos naquela tarefa. A conscientização quanto ao perigo da dengue era divulgada entre os alunos e eles incumbidos de protegerem o espaço que ocupavam. Essa imagem, assim como algumas anteriores, extrapolam o recorte temporal estabelecido para essa dissertação, mas servem, mesmo assim, ao propósito de referendar as atividades extracurriculares que preocupam essa instituição de ensino e eram desenvolvidas por ela.

Vale retomar que a escola aqui destacada manteve profundos laços com instituições estrangeiras que, através de apoio financeiro, possibilitaram a realização desses trabalhos citados. No tocante a isso, a professora Beatriz Raymann também discorre sobre como essas instituições contribuíram para a manutenção da Escola Especial Concórdia.

#### 4.1.3. A Escola Especial Concórdia e seus contatos com o apoio estrangeiro

O trabalho realizado pela Escola Especial Concórdia atingiu inúmeras crianças e garantiu a ela um lugar de destaque frente à sociedade porto-alegrense e, inclusive, conquistou visibilidade no cenário da Educação Especial em nível nacional.

Com um grande número de alunos em situação de carência e vulnerabilidade social, a manutenção das atividades não se sustentava unicamente por meio das famílias que possuíam condições financeiras de pagar pelo ensino que era ofertado. Sendo assim, havia muitas pessoas e instituições que, por intermédio de doações, possibilitaram à Escola Especial Concórdia a preservação do seu trabalho. Nesse cenário, duas instituições estrangeiras foram de suma importância para a trajetória dessa escola, além de proporcionar um “rico” debate para o campo da História da Educação: o transnacionalismo.

O conceito, ou, então, a postura do transnacionalismo em História da Educação<sup>31</sup> tem sido uma das recentes abordagens realizadas nesse campo de pesquisa. Sua potencialidade é tamanha uma vez que “o transnacional em História da Educação é uma categoria que vai além da nação como unidade de análise” (VERA, 2021). Para essa autora, ainda, a história transnacional:

[...] embora também se refira a uma história que atravessa fronteiras e considera atores estatais e não estatais (em oposição à “história internacional”, baseada em atores estatais ou institucionalizados), é espacialmente mais restrita: ela não desconstrói a nação – pressupõe sua existência e estuda seu desenvolvimento como um fenômeno global – mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências. Isso significa que o termo “transnacional” tende a ser aplicado principalmente à ordem mundial moderna dos Estados-Nação, em vez de sociedades modernas ou pré-modernas primárias (VERA, 2021, p. 8).

A importância do transnacional em História da Educação está ligada, também, “a interação e circulação de ideias, pessoas, instituições e tecnologias através do Estado ou das fronteiras nacionais e assim a conexão e influência mútua dos

---

<sup>31</sup> Diana Vidal tem estudado com excelência o conceito do transnacionalismo aliado ao campo da História da Educação. O livro que organizou, intitulado “Sujeitos e Artefatos: territórios de uma história transnacional da educação” (2020) fica como indicação de referência para o conhecimento de outros autores que abordem esse conceito específico.

Estados, sociedades e culturas” (REVEL, 2011, p. 574). Assim sendo, relacionamos a ideia de transnacionalismo às trocas realizadas entre diferentes instituições educativas em nível mundial, desde as de caráter pedagógico até as de caráter financeiro mais direto.

Justino Magalhães corrobora a essa discussão por meio do seu conceito operativo de nexos. Segundo o autor:

Tecer nexos entre essas instâncias é torna-las inteligíveis, racionais, significativas, projetivas. E meticulosa tecitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, definindo-lhe um quadro espaciotemporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido (MAGALHÃES, 2004, p. 69).

Foi no ano de 1977 que a parceria entre a Escola Especial Concórdia e a Christian Blind Mission teve início. Essa instituição estrangeira, a CBM, foi fundada no ano de 1908 a partir do trabalho do pastor Ernest J. Christoffel quando ele fundou o primeiro abrigo para pessoas cegas e/ou com outras deficiências na Turquia (RAYMANN, 2001).

O contato entre a Especial Concórdia e a CBM acontece a partir de uma carta recebida pela professora Naomi questionando se ela conhecia algum trabalho envolvendo pessoas cegas na parte do mundo onde estava. Imediatamente responde que seu trabalho não objetivava alunos cegos, mas sim alunos surdos. A CBM enviou alguns dos seus representantes regionais para realizar uma visitação nas dependências da Escola Especial Concórdia e, ao tomarem conhecimento das acomodações humildes, decidem por auxiliarem financeiramente essa escola de Ensino Especial (RAYMANN, 2001).

A CBM, com sede lotada em Bensheim, na Alemanha, é uma instituição com plena atuação em todo o mundo. De acordo com Raymann (2001), a CBM ajudava no financiamento de cerca de 1095 projetos espalhados por mais de 109 países, sendo um destes o trabalho desenvolvido pela Escola Especial Concórdia. A Christian Blind Mission foi essencial para a continuidade do trabalho da Escola Especial Concórdia diante das dificuldades financeiras que se apresentaram com o tempo.

A professora Beatriz Raymann, ao falar a respeito dessas trocas, afirma que *“Alemanha foi o que salvou nossa vida, né?”* (RAYMANN, 2022). Quando

questionada se o alinhamento entre a comunidade luterana em nível internacional teria pesado para o estabelecimento desses contatos, diz:

*Ah, sem dúvida, sem dúvida, sem dúvida! Porque assim, eu acho que foi muito importante a tua pergunta Weliton porque a Alemanha, esse grupo alemão, ele foi fundado por um pastor luterano. É uma instituição centenária já, mas foi fundada pelo Pastor Ernst Christoffel. A outra instituição que nos ajudou muito Weliton foi a Mill Neck Foundation que é uma instituição luterana que tem a base em Nova York e que também está ligada à Igreja Luterana e a terceira instituição que nos ajudou bastante também foram as congregações luteranas individualmente, tanto aqui como nos Estados Unidos. Pessoas que faziam campanha, que nos ajudavam, que se organizavam de alguma forma e nos ajudavam a sustentar. Nosso sustento era assim: de dia pra dia, de milagre em milagre (RAYMANN, 2022).*

Os contatos com essas instituições internacionais foi uma das vias de extrema importância para a Escola Especial Concórdia pois foram as responsáveis pela manutenção do trabalho realizado por tantos anos. Em contrapartida à ajuda financeira enviada para a escola, as instituições estrangeiras solicitavam que houvesse treinamentos dentro da escola para professores de outros lugares que também trabalhassem ou viessem a trabalhar com educação de surdos, o que transformou a escola em um espaço de formação também para profissionais. A professora Beatriz traz:

*[...] em contrapartida eles pediam para a gente treinar os outros professores. Então, assim, tu podes ver que tinha professores do Paraguai, Peru, da Bolívia, da Jamaica, nós tivemos uma pessoa da Índia vindo pra treinamento, mas isto foi excepcional, que é muito longe, né? Mas ali, especialmente do Chile, do sul do Chile, Temuco, seguido o pessoal vinha, da Bolívia muito seguido o pessoal vinha também. A gente fez muito esses treinamentos de colegas, professores né, pra ajudar (RAYMANN, 2022).*

Dessa forma, o trabalho da CBM junto a Escola Especial Concórdia influenciou a educação de crianças com surdez em toda a América Latina. A CBM era uma das poucas instituições do mundo com a capacidade de auxiliar o desenvolvimento da educação da pessoa surda em diversos países de forma continuada, permitindo que houvesse maiores planejamentos a longo prazo (RAYMANN, 2001).

O número de professores vindos de outros espaços institucionais de diferentes países é outro aspecto do transnacionalismo em História da Educação. Nesses casos, a escola assumia a responsabilidade de treinamento desses profissionais para que eles voltassem para seus países mais preparados e com bons subsídios teóricos e práticos para as abordagens em educação de surdos que tencionavam realizar. A professora Beatriz traz mais detalhes:

*Era a contrapartida porque eles ajudavam essas instituições financeiramente também e queriam que elas tivessem bem, entende? Então assim, eles pagavam todos os meus custos e os custos de trazer o pessoal também. Nunca trabalhei na Argentina, mas nos outros países quase todos (RAYMANN, 2022).*

Raymann (2001) infere que o projeto de formação de professores da América Latina se manteve em funcionamento até o ano de 1999, envolvendo, em visitas e programas de treinamento, professores do Brasil, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru, Guatemala, Equador e Índia (RAYMANN, 2001).

Fica evidente que a mesma ajuda financeira que chegava na Escola Especial Concórdia também alcançava essas outras instituições e que havia um esforço por parte da Christian Blind Mission e da Mil Neck Fundation em mantê-las ligadas de alguma forma, em ajuda mútua.

Além dos aspectos educacionais, a Mil Neck Fundation também se preocupou em fornecer ajuda ao desenvolvimento do programa religioso da Escola Especial Concórdia. No ano de 1984, essa instituição estrangeira patrocina o Primeiro Seminário de Educação Religiosa para pessoas surdas. O seminário aconteceu nas dependências da própria Escola Especial Concórdia e contou com a participação de pessoas vindas do Chile, Bolívia, Peru e Guatemala (RAYMANN, 2001). A programação ficou a cargo dos funcionários da Escola Especial Concórdia. O Segundo Seminário de Educação Religiosa realizado no interior da escola aconteceu no ano de 1987 e dessa vez recebeu financiamento da CBM.

Esses aspectos revelam o quanto a atuação dessas entidades internacionais estava preocupada com o desenvolvimento de ações educacionais que abraçassem essa parcela específica da sociedade.

É notória a rede de relações que se estabeleceram a partir da Escola Especial Concórdia, que aconteceram dessa instituição com alunos e famílias e entre esta

instituição e outras diferentes entidades. A ligação estreita estabelecida por alunos e esse espaço educativo tem a ver também, para além dos programas que a Escola Especial Concórdia instituiu, segundo o que diz a professora Beatriz, como uma equipe comprometida e preocupada com o trabalho que se desenvolvia:

*Então assim, o grande valor da Escola, o grande tesouro da Escola, uma equipe completamente, enlouquecidamente apaixonada. Estava disposta a correr riscos, a fazer coisas diferentes [...] eu tenho o maior orgulho daquela equipe, o maior orgulho (RAYMANN, 2022).*

Entender o quão importantes foram essas trocas é entender, também, a relevância da Escola Especial Concórdia para uma sociedade que, à época, possuía poucas opções de escolas especiais e puderam se deparar com uma que estava melhor alinhada a um ensino específico, voltado para a surdez e suas especificidades. A escola sem dúvidas encontrou um número grande de percalços em seu caminho, principalmente de cunho financeiro, o que estava diretamente associado a todas as instâncias da instituição. Nos muitos anos em que a escola funcionou sob a direção da professora Beatriz Raymann, buscou, dentro do que foi possível, oportunizar uma educação preocupada em manter altos parâmetros, um espaço arquitetônico excepcional e por promover a integração entre pessoas de uma mesma comunidade que, até aquele momento, não haviam tido essa oportunidade. Em determinado momento da entrevista, a professora Beatriz Raymann conta que, em conversa com outra pesquisadora cuja pesquisa objetivava estudar a História dos Interpretes de Língua de Sinais, ouve dela que a Escola Especial Concórdia havia sido um patrimônio nacional. Beatriz Raymann concorda com a afirmativa, pois para ela “[...] era um patrimônio nacional porque era uma referência” (RAYMANN, 2022).

#### **4.1.4. Para além da esfera da religião**

A trajetória da professora Beatriz Raymann, mesmo que profundamente ligada aos preceitos da religião luterana e a própria Igreja Evangélica Luterana do Brasil, extrapolou essa esfera a partir dos seus atravessamentos com a comunidade surda.

Beatriz menciona que, em uma das viagens que fez, participando de congressos sobre a surdez, escuta de um professor que haviam muitos países sem estudos de prevalência da surdez, usando o Brasil como um dos países exemplos desse quadro. Essa fala confronta Beatriz, que percebe que sua posição junto à Ulbra poderia ajudá-la a realizar um estudo que viesse a contemplar essa fragilidade. Beatriz diz:

*Eu estou lá sentada lá naquele calorão de Mombasa, digo "Meu Deus do céu, eu trabalho na Ulbra porque que a gente não faz isso?" Fui falar com o ele, quer dizer, CBM, Organização Mundial da Saúde, cheguei na Ulbra, apresentei o projeto, o professor da área de Epidemiologia só faltou desmaiar de felicidade, não desmaiou por um detalhe, porque é o tipo de projeto que tu sonhas na vida. O estudo de prevalência da Organização Mundial da Saúde, com dinheiro da Alemanha, com tudo, só falta fazer o trabalho porque tá com tudo (RAYMANN, 2022).*

Junto ao Departamento de Medicina, a professora Beatriz visita, em Canoas, Rio Grande do Sul, cerca de 1040 domicílios (RAYMANN, 2022) realizando um estudo de prevalência que é usando, inclusive até os dias de hoje (2022) pela Organização Mundial da Saúde. A potência do projeto repercutiu, inclusive, para além da área da educação de surdos. Beatriz diz:

*Isso chamou a atenção em congressos, meu Deus do céu eu recebia convite todos os dias pra apresentar esse estudo em algum congresso médico, na área da Fonoaudiologia, na área da otorrino, etc., entende? Porque isso deu uma repercussão muito grande, não era exatamente a área da Educação, mas a área que fez uma teia, como Weliton falou, como isso repercute, sabes? (RAYMANN, 2022).*

Esses dados são apenas um dos exemplos de como a professora Beatriz, ao se envolver com a comunidade surda durante sua trajetória profissional, acabou por ultrapassar as barreiras do envolvimento promovido pela religião luterana.

A narrativa da professora Beatriz foi de essencial importância para constituir este trabalho, por ela estabelecer os vínculos iniciais da profissionalização, do engajamento e da religiosidade. Mais tarde outros sujeitos da igreja interessam-se em engajar no projeto, em especial, os estudantes seminaristas que viriam a ser pastores vinculados a este trabalho. Por isso, o segundo sujeito que compõe esse capítulo é o professor Ely Prieto, primeiro professor capelão da Escola Especial Concórdia.

## 4.2. “É uma história que está se perdendo”: o Professor Ely Prieto

O professor Ely Prieto, que hoje atua em uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos, foi o primeiro capelão da Escola Especial Concórdia, como já mencionado nesse texto. Esse foi um dos cargos mais importantes da escola destacada nessa dissertação, uma vez que cabia a ele o diálogo que existia entre a Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a religião luterana e a escola em si. Por sua importância junto a escola, foi escolhido como o segundo sujeito a se juntar a esse estudo através das suas memórias. Da mesma forma que as demais entrevistas, essa aconteceu de maneira *online*, por meio do Sistema de Conferências da Universidade Federal de Pelotas (WebConf) e contou com a presença do pesquisador e da professora Patrícia Weiduschadt, orientadora desse estudo.

### 4.2.1. A Igreja Evangélica Luterana do Brasil e a surdez

Diferentemente dos dois outros sujeitos trazidos nesse capítulo, que tiveram suas trajetórias de vida alinhadas ao luteranismo desde a primeira infância por terem nascido em famílias dessa religião, o professor Ely Prieto não é um luterano por origem. Quando criança, ainda na cidade do Rio de Janeiro, mudou-se com sua mãe para o lado de uma igreja luterana. Aos poucos começou a frequentar aquele espaço. Em suas palavras:

*Então eu me tornei luterano no Rio de Janeiro, apesar de ser paulista, mudei para o Rio quando era criança, com 12 anos, e mudei para o lado de uma Igreja Luterana. Comecei na igreja com a minha mãe, eu tinha 12 anos e o pastor que estava lá (PRIETO, 2022).*

Em análise, diz:

*[...] o trabalho com pessoas com necessidades especiais é uma coisa fundamental no trabalho da igreja e também no trabalho com surdos [...]. Não tem como desvincular o trabalho de Educação de Surdos do Brasil com a Escola Especial Concórdia (PRIETO, 2022).*

Sua aproximação com a Escola Especial Concórdia se deu a partir do seu interesse nos estudos da linguagem. Enquanto aluno do Seminário Concórdia na

cidade de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, tomou conhecimentos das aulas ministradas aos alunos surdos por parte da Escola Especial Concórdia: *“Eu gostei sempre de línguas, achei que seria interessante aprender a Língua de Sinais, mas por uma questão de se comunicar, isso uma coisa levou a outra, levou a outra levou a outra” (PRIETO, 2022).*

Desse modo, se, por um lado, seu interesse em aprender Língua de Sinais o aproximou da instituição, seus estudos em Teologia, por outro, o possibilitaram assumir não só a função de capelão da Escola Especial Concórdia, como também a de pastor da Congregação São Paulo, que ficava ao lado da escola.

#### **4.2.2. Um Capelão Escolar**

O professor Ely Prieto foi o primeiro profissional a assumir essa função, de professor capelão, que estava, inclusive, em concordância com sua formação no curso de Teologia que desenvolvia junto ao Seminário Concórdia. O professor Ely explica:

*Capelão vem de Capela, é aquela pessoa que serve numa Capelania, numa região ou numa localidade, então tem vários, tem capelães hospitalares, tem capelães militares e eu era um capelão escolar, vamos dizer assim (PRIETO, 2022).*

Ely Prieto referenda que essa era a função que desempenhava na escola, mas que para além dela havia, alinhando à sua crença, o chamado que deveria cumprir junto à Igreja Evangélica Luterana do Brasil:

*[...] e o meu chamado dizia que eu era multiplicador do trabalho com surdos então além de ser capelão da escola especial Concórdia, eu era pastor da congregação São Paulo que tá do lado, eu era o pastor assistente deles, eu era pastor que pregava e tudo e ao mesmo tempo eu ajudei a multiplicar o trabalho no Brasil, por isso que eu viajava bastante, dando palestra. [...] ajudamos a fomentar o trabalho com surdos em outras partes do Brasil, especialmente no Sul (PRIETO, 2022).*

Além do seu trabalho na escola, haviam ainda as incursões realizadas em outros espaços de educação de surdos. Tal como a professora Beatriz, o professor

Ely também realizava algumas visitas onde buscava trocar e construir conhecimentos a partir de diferentes experiências.

No tocante ao espaço da Escola Especial Concórdia, o professor Ely comenta a respeito das ocupações que desenvolvia:

*Mas sendo capelão eu também tinha responsabilidades de devoções<sup>32</sup> na escola, uma vez por semana tinha devoção de manhã e de tarde porque nós tínhamos dois turnos. Sendo capelão eu tinha um escritório, então os alunos iam falar comigo, eu orientava os alunos alguma coisa que eles tinham dificuldades e a partir daí você começa a entrar em relação com os pais, com os irmãos (PRIETO, 2022).*

As atividades de aconselhamento por parte dos professores, especialmente aqueles ligados de maneira mais profunda à religião luterana, também é prática comum dos espaços educativos luteranos. Nesse exemplo, o professor Ely evidencia que fazia parte das suas atividades receber os alunos em seu escritório e que por meio desse contato mais direto com eles é que agudizava, também, o relacionamento com os demais familiares dos alunos.

Esse trabalho desenvolvido promoveu um importante envolvimento das famílias dos alunos da Escola Especial Concórdia com a instituição em si. A participação desses responsáveis nos assuntos da escola também garantia uma maior presença nas atividades do luteranismo. O objetivo maior, entretanto, era fornecer os subsídios para uma comunicação efetiva. O professor Ely diz:

*Então essa função do capelão também era isso. Nós tínhamos esse programa para pais, eles iam, a gente conversava com eles, a Bea<sup>33</sup> conversava com eles, e dizia “de repente tu tem que falar com esses pais, talvez bater um papo com esses pais e tal” então a gente conversava com os pais e tal, ajudava eles e aí eles já começavam a aprender sinais, os pais (PRIETO, 2022).*

O programa para pais era um local de orientação. O professor Ely, enquanto capelão, fazia uso desse espaço para instruir os responsáveis pelos alunos com relação a Língua de Sinais. Em suas palavras:

---

<sup>32</sup> A prática da devoção refere-se a uma mensagem inicial contida nos chamados devocionários, livros com mensagens religiosas diretamente ligados aos textos bíblicos.

<sup>33</sup> Bea é a forma com a qual o professor Ely Prieto se dirige à professora Beatriz Raymann.

*Então um cara que tem um bigodão e tem um filho surdo eu falei assim “olha eu acho que vai ter que tirar teu bigode ou tu vai ter que aparar teu bigode, vai ter que aparar tua barba”. Tem um cabelão, vai ter que deixar mais curto, para teu filho ver a tua cara, teu rosto, a mãe também, quer dizer, nunca fala com o teu filho com óculos escuro na frente, quer dizer, todas essas pequenas coisas que a gente vai ensinando as crianças sempre fala olhando no rosto dele, nunca vira a cabeça para que ela possa ter contato visual contigo (PRIETO, 2022).*

Essas incursões enfatizam a preocupação da escola com o firmamento dos ensinamentos que possibilitassem a comunicação entre pais e alunos. Como o professor Ely Prieto esteve ligado à escola nos seus primeiros anos, viveu os desdobramentos com relação à educação de surdos a partir de diferentes abordagens e experiências. Os pais que chegavam na Escola Especial Concórdia, sem nenhum preparo para a comunicação com seus filhos, encontravam nesse espaço algum direcionamento no qual se apoiar.

Ao manter um contato mais direto com as crianças e jovens, auxiliando-os em suas dificuldades e tentando aconselhar nos problemas que os atravessavam, o professor Ely estabeleceu uma relação de confiança com seus alunos:

*Tinha alunos que vinham falar contigo sobre várias coisas, até queriam falar com o pai com a mãe, mas eles não sabiam falar e os pais não sabiam nem língua de sinais direito, eles tinham medo de falar então tu era o cara [...] (PRIETO, 2022).*

Foram esses momentos de partilha com os responsáveis, também, pelo atravessamento do luteranismo nas vivências dos alunos.

#### **4.2.3. Alunos luteranos**

Em seu trabalho, Ely Prieto buscava manter os preceitos do luteranismo sempre em destaque. Segundo ele, havia um catecismo<sup>34</sup> visual, ou seja, com muitos recursos visuais, elaborado a partir dos seus estudos, que era direcionado aos alunos. Nesse processo, o professor Ely afirma que “[...] o que aconteceu é que vários alunos se tornaram luteranos” (PRIETO, 2022).

---

<sup>34</sup> O catecismo é uma instrução que busca o ensino da doutrina, princípios e código moral da religião cristã.

O trabalho não foi solitário. Como enfatizou a professora Beatriz, havia todo um aparelhamento por parte da Escola Especial Concórdia que expressava a doutrina luterana. O professor Ely se soma a esse aspecto:

*[...] a escola como a gente chama é uma escola confessional, o que que é uma escola confessional? Quando você fala assim a igreja, as escolas católicas são escolas confessionais, as escolas metodistas, por natureza são confessionais. O que que é confessional? Ela confessa aquilo que a entidade crê. Então se você é católico você vai para escola católica você vai esperar o que? Que toda estrutura vai transparecer essa confessionalidade católica. Os luteranos são a mesma coisa (PRIETO, 2022).*

Fica evidente a importância que tiveram todas as atividades da escola estarem pareadas ao luteranismo que, além de caracterizar a instituição, ainda garantiu o trajeto que levou seus alunos e também familiares a fazerem o caminho para a religião luterana, o que configura o estabelecimento de nexos e relações da instituição educativa com o seu entorno.

A força da comunidade religiosa luterana certamente possui grande responsabilidade nesse desenvolvimento religioso dentro da escola. Para além dessa preocupação, havia também a relevância que foi a oferta desse espaço para pessoas com surdez. Hoemann (1983) diz que as escolas para surdos tiveram fundamental importância na criação de laços entre esses indivíduos. Em suas palavras:

*Embora o objetivo primeiro destas escolas tenha sido o de suprir necessidades educacionais, elas tiveram o efeito secundário de criar uma comunidade de pessoas surdas de várias idades em que membros individuais podiam adquirir uma identidade social, aprender a agir socialmente e desenvolver qualidades de liderança dentro de seus grupos (HOEMANN, 1983, p. 19).*

Era um local de aprendizado, de fé, e, sobretudo, de comunhão. A respeito disso, Ely Prieto diz:

*[...] então era uma comunidade muito forte, não só pelo aspecto religioso, mas também pelo aspecto social e cultural dos surdos, quer dizer, você não tem como desvincular isso, sabe? E essa é uma coisa que é bem característica também da Igreja Luterana, da Igreja Católica também, vocês criam um senso de comunidade e você quer estar junto, você quer estar junto com essas pessoas e assim foi toda a gênese desse trabalho desde o seu início com a Naomi, o Warth e a Beatriz e nós continuamos com isso (PRIETO, 2022).*

As atividades da instituição terem sido descontinuadas representou não só o fim da escola, mas também desse espaço comum para alunos, familiares e professores. Hoemann (1983) infere que:

Onde quer que pessoas surdas tivessem a oportunidade de associar-se em clubes, igrejas e nas casas umas das outras, elas desenvolveram uma herança cultural rica e um meio de comunicação visual complexo (HOEMANN, 1983, p. 19).

Nesse sentido, é importante pensar no que significou a Escola Especial Concórdia enquanto espaço de integração.

Outro aspecto a ser problematizado é a existência de uma relação estratégica envolvendo a capelania em relação à cultura escolar. Uma vez que era atribuído a esse setor a responsabilidade das inserções religiosas no cotidiano escolar.

Ao mediar as relações estabelecidas entre escola e Igreja e manter os preocupação ligada com os preceitos dela em primeira instância, a capelania projetava na Escola Especial Concórdia, a partir da influência da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, uma missão evangelizadora. É importante retomar que o trabalho ofertado por essa instituição envolvia um público que se encontrava, em sua grande maioria, numa situação de vulnerabilidade social. Nessa realidade, poucos alunos pertenciam de fato ao luteranismo.

Os primeiros contatos entre aqueles que não faziam parte dessa religião e a religião em si acontecia a partir do trabalho da escola e do seu projeto educativo. Dessa forma, o consequente aprofundamento das relações entre esses sujeitos e a religião luterana e, então, uma aproximação mais manifesta, o que os levava a integrarem o luteranismo, acontecia em decorrência do trabalho empenhado pelo professor capelão. À vista disso, mediante o trabalho da capelania, a Escola Especial Concórdia era uma estratégia da instituição Igreja, entendida em Certeau (1999):

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos (CERTEAU, 1994, p. 99).

Sendo assim, a estratégia da Igreja consistia em fazer com que a Escola Especial Concórdia gerisse e intermediasse as relações estabelecidas entre educação e religião, através do trabalho do capelão, para que os alunos viessem a se tornar membros luteranos efetivos e participantes do corpo da Igreja. Certeau (1994) reforça:

As estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem (CERTEAU, 1994, p. 102).

O professor Ely Prieto, enquanto capelão da escola, foi de suma importância para o firmamento desses sentidos, além de ter representando o avanço da religião luterana dentro da instituição a partir do seu trabalho e atuação, inferindo diretamente na cultura escolar da escola. Nesse sentido:

[...] considera-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados [...]. Conhecimentos, valores e comportamentos que, embora tenham assumido uma expressão peculiar na escola, e, principalmente, em cada disciplina escolar, são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 58).

#### **4.2.4. Para além da esfera da religião**

O professor Ely Prieto também teve seu envolvimento com a comunidade surda o levando para diferentes instâncias, ultrapassando aquelas estabelecidas pela e para a religião luterana. No seu caso, seu trabalho como interprete foi o grande responsável por leva-lo a atuar em diferentes cenários. Ely Prieto diz:

*Obviamente aí eu comecei... Meu nome começou a ser conhecido na cidade bem como do Ricardo, o Departamento de Polícia de Porto Alegre<sup>35</sup> tinha meu nome se acontecia uma coisa ou era chamado*

---

<sup>35</sup> Um dos casos em que o professor Ely Prieto atuou e que ganhou muita projeção foi o do assassinato do jornalista e político José Antônio Daudt, que contou com uma testemunha surda. Detalhes dessa história foram problematizados por Renan da Silva Moreira em sua Dissertação de

*para traduzir eu fiz vários casos de tradução no Departamento de Polícia (PRIETO, 2022).*

Tendo sido um tradutor intérprete, Ely Prieto passou a ser requisitado quando haviam surdos envolvidos em problemas que atravessavam alguns setores da sociedade, como o Departamento de Polícia, por exemplo. Esse tipo de trabalho fez com que sua atuação junto aos surdos também aprofundasse sua relação com eles. Direcionamentos como esses fizeram com que, de acordo com suas palavras, o trabalho crescesse *“de forma planejada e também espontânea”* (PRIETO, 2022), para além daquilo que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil tinha instituído para esse profissional em um primeiro momento.

Por isso, se percebe que Ely Prieto foi mais que um capelão, ele conseguia entender a comunidade surda, sua necessidade de identificação e os problemas cotidianos, assim como o seu sucessor, cuja fala é trazida na sequência do capítulo.

#### 4.3. “Uma partezinha da história toda”: o Professor Ricardo Sander

O professor Ricardo Sander, sempre muito solícito e compreensível, se juntou a essa pesquisa pelo intermédio da professora Patrícia Weiduschadt. De forma muito colaborativa, ambos se reuniram junto ao pesquisador em uma manhã do dia 9 de abril do ano de 2021.

Já de início, quando questionado a respeito da sua aproximação à Escola Especial Concórdia, o professor Ricardo Sander chama a atenção para suas origens de descendência alemã e de família ligada à Igreja Luterana. Reforça a tradição luterana, reproduzida através da história e em diferentes lugares, de manter uma igreja e uma escola lado a lado:

*Era um mote, vindo dos imigrantes alemães, que ao lado da Igreja Luterana tinha que ter uma escola luterana. Isso é muito importante porque é um fundamento, um princípio, então, à época que se pregava e que se praticava também, né? (SANDER, 2021).*

Essas primeiras questões apontadas já chamam a atenção para as particularidades da comunidade luterana e comunidades, para Bauman (2005), são as entidades que definem a Identidade como conceito. O professor Ricardo Sander, como o próprio afirmou, pertencia a uma família tradicionalmente luterana. Nesse sentido, é oportuno perceber a ideia do pertencimento que, segundo Stuart Hall (2006), é o responsável por fazer surgir os aspectos que moldam as identidades culturais. As interações e a estrutura social da qual os indivíduos constroem e fazem parte são elementos essenciais para a formação das identidades (BERGER; LUCKMANN, 1985).

O professor Ricardo afirma que o seu objetivo sempre fora estudar junto às instituições luteranas, mas que, nem sua família nem ele próprio já haviam pensado a respeito da surdez ou da deficiência auditiva. Depois de sua então chegada ao Seminário Concórdia, instituição educativa luterana na qual se inseriu para estudar Teologia, que firmemente afirma ser “*A Meca dos luteranos brasileiros, literalmente*” (SANDER, 2021), é que se depara com os primeiros sujeitos surdos:

*Então, nos primeiros dias, quando eu olho pela minha janela, olho pra fora, a minha janela do quarto se dá para a parte interna dos prédios e eu vejo alunos, ou jovens ou crianças de assim, 10 anos, 12 anos, 15 anos, andando e fazendo sinais, chegando na Escola Concórdia e fazendo sinais. Depois terminou o período, saindo*

*fazendo sinais [...] E essas crianças fazem sinais, e isso me perturba, realmente me perturba [...] (SANDER, 2021).*

A partir desse momento é que surgem as primeiras inquietações que acabam por aproximar o professor Ricardo Sander da escola, inquietações essas que eram inerentes, também, à sua fé: “[...] e aí, para mim, está o chamado de Deus, falando como cristão e filho de Deus, assumidamente cristão. Deus ali me deixa muito inquieto, eu fico muito inquieto [...] (SANDER, 2021). A fé, para qualquer religioso, indiferente da denominação de sua religião, é de extrema importância, pois possibilita a crença no sobrenatural e no sagrado. Para o professor Ricardo, é esse o elemento que o move a conhecer mais da realidade que, até aquele momento, lhe era estranha. Sanches (2010) afirma que "Com os elementos da fé não se tem como ter um controle pleno, além disso, eles exigem que se tome posição, não sendo possível ficar inerte frente às situações que a vida impõe" (SANCHES, 2010, p. 15).

Para Ricardo, a aproximação com a Escola Especial Concórdia se deu de forma bastante tranquila uma vez que a diretora, Beatriz Raymann, sinalizou que o professor seria bem-vindo a conhecer o trabalho que a escola realizava. A partir desse contato, Ricardo começou a tomar conhecimento das abordagens trazidas pela escola no tratamento de crianças e jovens com surdez. A primeira delas, desde a sua fundação, fora o Oralismo, já discutido nesta dissertação. Nas palavras do professor Ricardo, essa abordagem era, à luz dos dias de hoje:

*[...] como uma ditadura. À época, quer dizer, hoje a gente olha e bem, uma ditadura, porque os surdos eram obrigados a falarem. É a mesma coisa se a gente fosse obrigado a aprender a língua russa, to chutando russo ou um chinês lá do interior, aquelas coisas bem complicadas, sem ouvir. Você imagina aprender chinês sem ouvir, tá? (SANDER, 2021).*

Aqui percebemos a primeira incursão das abordagens em educação de surdos que eram vistas em outros lugares do mundo sendo aplicadas na Escola Especial Concórdia. Essa instituição manteve sua atuação intrinsecamente ligada aos caminhos que outros lugares tomavam, aplicando as metodologias que imperavam na época, mesmo que o desenvolvimento apresentado pelo alunado não fosse satisfatório ou, por vezes, praticamente nulo. Vale reiterar que a corrente teórica conhecida como Oralismo, de acordo com Lacerda (1998), impunha a oralização como uma das formas de aceite social, o que acabava por lançar os

sujeitos surdos para longe das possibilidades educativas, de desenvolvimento social e, portanto, de própria integração dentro da sociedade como um todo. O professor Ricardo Sander se refere a essa afirmativa, dizendo que “o grande postulado do Oralismo era: se o surdo aprende a falar, ele está incluído na sociedade, e tá tudo bem. Mas de onde é esse ponto de vista? É do ouvinte, não do surdo. O surdo nunca foi ouvido [...]” (SANDER, 2021).

O advento da Língua de Sinais vai acontecer na década de 1980 quando, em viagem aos Estados Unidos, a diretora Beatriz Warth tomou conhecimento dos estudos de um professor da Universidade de Gallaudet<sup>36</sup> que afirmava que os movimentos realizados pelos surdos, os sinais, eram uma língua.

O trabalho de Ricardo Sander como docente da Escola Especial Concórdia acontece em meio a essas mudanças, onde o mesmo afirma não saber, à época, o que tudo aquilo significava, mas que, com o tempo e seu envolvimento, tomou conhecimento de todas essas questões em suas especificidades:

*Eu entrei e: "O que? Sinais? Oralismo" Eu não sabia o que era um ou o que era o outro, eu lembro que a Naomi dizia assim: "Ricardo, agora nós não vamos mais fazer Oralismo, não vamos mais oralizar, nós vamos usar sinais". Ok, eu não sabia todo o contexto. (SANDER, 2021).*

O próximo passo metodológico dentro da Escola Especial Concórdia foi, de acordo com o professor Ricardo Sander, a substituição, mesmo que não totalmente, do Oralismo e o início do que se conheceu como Comunicação Total. Essa abordagem referia-se ao uso de sinais, de leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital na tentativa de fornecer subsídios linguísticos para os sujeitos surdos; oportunizando, a eles, a chance de se expressarem na modalidade que preferissem (STEWART, 1993). Ainda, a Comunicação Total era “um intermediário entre o bilinguismo, que usa só Libras em toda a sua potencialidade, gramática, complexidade, completude e mistura o Oralismo porque você fala [...]” (SANDER, 2021).

O pioneirismo do uso da Comunicação Total como instrumento pedagógico pela Escola Especial Concórdia a marcou como uma instituição educativa especial diferenciada. A partir dessa marca, começou a ser vista como a escola mais

---

<sup>36</sup> Atualmente, a Universidade de Gallaudet, localizada em Washington D.C, capital dos Estados Unidos, é uma Universidade cujos programas são desenvolvidos para pessoas com surdez, oferecendo educação desde a escola primária até o doutorado.

acertada para alunos surdos que almejassem dar continuidade às suas vidas escolares, assim como lançou seus professores e profissionais atuantes a um espaço de respeito igualmente significativo:

*[...] o Concórdia foi a primeira escola que começou a usar a Comunicação Total, e nós estávamos muito orgulhosos, a gente se orgulhava muito do que a gente fazia. Nossa, o Concórdia. O Concórdia era uma escola de referência. O Concórdia era tido assim, nossa, você trabalha no Concórdia? Bah! Ou os alunos que vinham do Concórdia eram alunos que tinham enormes possibilidades de continuar no Ensino Médio ou de ter um emprego (SANDER, 2021).*

Essa excelência atribuída à Escola Especial Concórdia é ainda reiterada pelo professor Ricardo:

*Então o Concórdia era visto, na época, como a grande referência educacional para surdos no Brasil. Todos se curvavam ao Concórdia, aos profissionais que trabalhavam, ao que a direção dizia. Os surdos que vinham do Concórdia eram melhores, vistos como melhores (SANDER, 2021).*

Entretanto, Ricardo Sander afirma que existia ainda, mesmo frente a todo esse brilhantismo atribuído à instituição e ao trabalho desenvolvido pelos seus profissionais, pouca sensibilidade para com a surdez:

*[...], mas nós não queríamos ser radicais, só fazer sinais, porque se só faz sinais, lembra do mote, o surdo precisa falar pra se integrar, pra se incluir. O surdo tem que se incluir. O sistema continua assim, o diferente que se dane. O diferente é que tem que se adaptar, então o surdo fazia de tudo para que conseguisse falar (SANDER, 2021).*

Nesse sentido, a Comunicação Total como instrumento pedagógico da Escola Especial Concórdia era visto como uma solução absoluta para todas as problemáticas envolvendo a falta da língua falada, e que o aluno surdo deveria aprender a se comunicar com os ouvintes pois “o problema era do surdo sempre” (SANDER, 2021).

Se percebe, aqui, que a associação do pensamento de Ricardo Sander com a militância do movimento surdo já acontecia na sua atuação como professor da Escola Especial Concórdia, ao reconhecer que se atribuía aos surdos toda a problemática que envolvia sua não-integração social ao fato de não poderem se comunicar como faziam os ouvintes. A militância, nesse sentido, pode ser entendida em Silva (2005) quando o autor afirma que essa forma de olhar gera a "necessidade

de pensar *outramente*, de produzir um estranhamento naquilo que é tido como natural e evidente" (SILVA, 2005, p. 9).

A mudança dessa perspectiva acontece quando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passa a ser reconhecida como uma língua de fato. As abordagens pedagógicas anteriores a essa consideração passam a ser condenadas tanto pelos surdos quanto pelos profissionais que atendiam a eles. Nas palavras do professor Ricardo:

*Libras é uma língua, não se fala mais em Oralismo, não se fala mais em Comunicação Total. Isto está sepultado. Isto é visto como ditadura para surdos, como tempo de escravidão, e chama-se até de Holocausto Surdo. É uma coisa muito forte na constituição da cultura surda, dos movimentos surdos e eu dou razão a eles (SANDER, 2021).*

É uma mudança pedagógica drástica para essa instituição e que acontecia dentro de espaços educativos de outros lugares do mundo também. A partir daqui a atuação educacional seria mais parecida com o que se tem nos dias de hoje (2022) em escolas de ensino especial. Mas as especificidades que diferenciavam a Escola Especial Concórdia eram bastante significativas. Além do luteranismo, já mencionado nessa Dissertação, havia ainda o apoio recebido por instituições estrangeiras ligadas à Igreja Evangélica Luterana do Brasil, explorados pela fala da professora Beatriz Raymann e que também encontram diálogo naquilo que disse o professor Ricardo Sander.

#### **4.3.1. Luteranismo e Transnacionalismo no cotidiano escolar**

O professor Ricardo Sander chama atenção para as questões envolvendo o transnacionalismo na sua fala, enfatizando que embora a instituição possuísse um cunho elitista, não agregava pessoas em mesma condição, justamente pela ajuda financeira recebida de instituições estrangeiras:

*Era uma escola que tinha tudo novo [...] a CBM, Christian Blind Mission, é um nome que foi muito importante no Concórdia junto com outras congregações americanas que mandavam periodicamente dinheiro para sustentar o Concórdia, os nossos salários, água, luz, telefone etc. [...] Havia muitos surdos pobres também, mas pobres mesmo, [...] e por isso, justamente, eles podiam tá na escola porque havia o exterior que pagava (SANDER, 2021).*

Além da ajuda monetária estrangeira, a Escola Especial Concórdia contou com a ajuda financeira da comunidade também, igualmente preocupada com a continuidade do trabalho que se desenvolvia nessa escola. Ricardo Sander atesta, dizendo que lembrava que “[...] também que tinham pessoas que vinham mensalmente e traziam a sua contribuição, pessoas da igreja luterana, outros que podiam pagar vinham e assinavam um cheque” (SANDER, 2021). Mas que, de fato, o sustento vinha de norte-americanos e alemães (SANDER, 2021).

É evidente que o financiamento estrangeiro foi de suma importância para a continuidade das atividades da Escola Especial Concórdia como um todo, desde o pagamento dos salários dos profissionais atuantes até a possibilidade de permanência dos alunos que não tinham meios financeiros de acessar um espaço de ensino-aprendizagem como aquele. Esse movimento fortalecia, ainda, o caráter social dessa instituição. Tal ajuda certamente impactou direta e positivamente o trabalho da escola, que foi conhecida e reconhecida nacionalmente, recebendo alunos de diferentes partes do Brasil:

*Então o Concórdia era visto assim como uma escola de referência, uma escola importante, a melhor escola do Brasil. Olha, nós temos alunos vindos de várias partes do Brasil. Nós temos alunos vindos de Fortaleza, do Ceará. Temos alunos vindos do Rio de Janeiro, temos alunos de São Paulo, vários lugares de São Paulo, temos alunos vindos do Pará, temos alunos vindos da Bahia, que se mudam para Porto Alegre, anos 80, anos 90, para estudar. Alguns alunos com dificuldades financeiras, mas outros com possibilidades tranquilas, né? De comprar, de alugar um apartamento lá. Parte da família vinha morar em Porto Alegre para que seus filhos tivessem boa educação (SANDER, 2021).*

As abordagens pedagógicas realizadas dentro da Escola Especial Concórdia certamente contribuíram muito para a atenção recebida por alunos de lugares tão distantes da cidade de Porto Alegre. Além das aulas e disciplinas direcionadas para os alunos, o professor Ricardo menciona a existência dos programas oportunizados pela escola que se estendiam até as famílias, como já discutido. Na sua visão, era uma espécie de cotidiano montado. O professor Ricardo nos conta que:

*[...] uma vez por mês sei lá, o pai e a mãe iam lá e junto com o filho e com o professor faziam, por exemplo um bolo, e aí fazia ovo aí escrevia "ovo" e tinha o ovo lá, depois colocava leite fazia o bolo, coisas simples e ficava lá, conversando, fazendo sinais, e o filho*

*participando, então isso ajudou muito no desenvolvimento da linguagem (SANDER, 2021).*

Ações como essa demonstram como funcionava essa preocupação promovida pela Escola Especial Concórdia em manter não somente seus alunos integrados ao ambiente escolar, mas também os responsáveis e familiares destes uma vez que entendiam que a surdez era uma singularidade que atravessava todo o âmbito da família. Para além disso, integrar os familiares à esfera escolar, incumbindo os mesmos da responsabilidade de compreender as outras formas de comunicação, também servia de amparo às atividades que se desenvolviam, pois essas atividades, por vezes, encontravam entraves na ideia de que a surdez só se superava através da fala, assim como a integração social desses sujeitos só se daria por meio da oralidade. Ideia essa que poderia deslegitimar o uso de sinais como forma de comunicação.

Infelizmente, entender com mais especificidades como se deram os acordos entre instituições estrangeiras ao decidirem manter uma política de cooperação com a escola em foco é uma tarefa dificultada pela falta de acesso e distanciamento geográfico, além do tempo do Mestrado ser bastante exíguo, mas que, certamente, deixa uma grande possibilidade de estudos e novas pesquisas para o futuro. O que se pode concluir é que houve interlocuções transnacionais potentes entre a Escola Especial Concórdia e instituições de outros países. Enquanto a escola daqui se preocupava em manter suas práticas produzindo resultados positivos, o que, conseqüentemente, alavancava sua posição e importância social, as instituições de lá focavam em fornecer alguns dos subsídios necessários ao seguimento desse trabalho. Outra conclusão que podemos assumir é de que o luteranismo ou então a missão luterana mantinha a união dessas entidades uma vez que, historicamente, o luteranismo buscou o fortalecimento do campo religioso a partir da educação (WEIDUSCHADT, 2012), o que pressupõe certo planejamento para atingir essa determinada finalidade.

A partir disso, podemos realizar alguns apontamentos referentes ao luteranismo no cotidiano escolar a partir da fala do professor Ricardo Sander. Vale lembrar que, na busca desse fortalecimento religioso por meio da educação, as instituições educativas luteranas possuíam a característica particular de manterem a

religiosidade intrínseca ao trabalho com a educação, promovendo um projeto educativo diferenciado (WEIDUSCHADT; TAMBARA; 2012).

O professor Ricardo Sander possui forte vivência dentro da cultura luterana; portanto, lembra com bastante facilidade das interlocuções que aconteciam entre escola e Igreja, uma vez que sua própria trajetória educativa perpassou por esse caminho. Havia sim, na visão do professor Ricardo Sander, dentro da Escola Especial Concórdia, uma preocupação em manter o luteranismo ligado às atividades da escola. Ricardo Sander diz:

*Olha, então, a escola foi do lado da igreja. O Capelão, o primeiro Capelão foi Prieto, e ele fazia essa ponte escola-igreja-igreja-escola. Nós tínhamos toda sexta-feira de manhã um horário, e toda sexta-feira de tarde um horário, nos finais dos turnos letivos, de sexta-feira de manhã e sexta-feira de tarde, sempre tinha uma devoção na Escola Concórdia, na Escola Especial Concórdia. E era no auditório, todo mundo ia lá, e era então uma pequena devoção, né? E às vezes, era um teatro, era oração pelos aniversariantes, quem tava doente, essas coisas assim muito simples (SANDER, 2021).*

Esse trecho de sua fala indica algumas das práticas religiosas que eram realizadas pela escola e envolviam seus alunos. Coisas muito simples, como ele mesmo enfatiza, mas que não deixam de fazer coro ao que já foi dito sobre a preocupação religiosa existente nas instituições luteranas. Além dos alunos, essas atividades também visavam a seus pais: “[...] eu achava muito legal porque as famílias participavam também, as mães ou os pais que esperavam seus filhos pra terminar o turno e levar pra casa, eles participavam, né?” (SANDER, 2021).

Na Escola Especial Concórdia, por muitos anos, o conhecimento se construía a partir de experiências envolvendo pessoas e lugares diferentes e era trazido com certa demora pelas dificuldades na comunicação entre países distintos. Eram experiências vindas de outros espaços de aplicação. Essas “idas e vindas” pedagógicas são outra característica do transnacional em História da Educação. O luteranismo representa, para a Escola Especial Concórdia, uma característica que a difere de outras instituições educativas por possuir um projeto educativo fortemente ligado à religião.

O que fica evidente, pela fala de Ricardo Sander, é que essa instituição educativa representou um verdadeiro marco para a História da Educação Especial, além de configurar-se como um espaço de suma importância histórica para os

surdos e ainda para as instituições educativas luteranas. Nas palavras do próprio professor Ricardo:

*O Concórdia foi uma grande referência para alavancar, para dar um passo à frente enquanto escola pedagógica, ensino-aprendizagem, enquanto movimento social, enquanto movimento linguístico, enquanto marca histórica, linguística, social, cultural, língua de sinais, de identificação de surdos (SANDER, 2021).*

#### **4.3.2. Para além da esfera da religião**

O professor Ricardo Sander, a partir do seu envolvimento com os surdos, também extrapolou as demarcações postas pela religião ao seu trabalho em um primeiro momento. Junto a esse grupo, desenvolveu uma participação muito ativa nos movimentos em que transitava. Em suas palavras: *“Então eu estou sempre assim, nesse sentido, na resistência, na militância, nos movimentos dos tradutores intérpretes e também dos surdos, da sociedade surda brasileira”* (SANDER, 2021).

Além disso, o professor Ricardo Sander, por vezes juntamente com o professor Ely Prieto e outras pessoas, por outras, sozinho, atuou na fundação de importantes associações para o que a época já permite assim chamar, comunidade surda. Ele conta:

*Em 2005, ainda quando eu morava em São Paulo, eu fui para a África do Sul participar da fundação da associação mundial das associações dos tradutores intérpretes da Língua de Sinais [...]. Em 2008, eu já morava em Maringá, nós fomos, vários lugares do Brasil, foram para Brasília, no Congresso Nacional [...] nós fundamos a Febrapils, a Federação Brasileira dos Profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais e Guias Intérpretes (SANDER, 2021).*

São considerações que extrapolam o recorte temporal estabelecido para essa pesquisa, mas que demonstram o quanto o professor Ricardo Sander (e os outros dois depoentes cujas falas vieram antes dele) movimentaram suas trajetórias para além daquilo que, em primeiro lugar, tinham feito sob a égide da religião luterana.

Ter se debruçado sob essas memórias foi de suma importância para entender algumas especificidades da Escola Especial Concórdia a partir do olhar de pessoas que estiveram diretamente ligadas a essa instituição de ensino. Infelizmente, por mais que tivesse sido interessante e enriquecedor, alunos não puderam compor essa parcela do estudo. A utilização do Sistema de Conferências da UFPEL

(WebConf) foi utilizada como um facilitador no sentido das distâncias e do cenário pandêmico que estava posto durante grande parte da escrita dessa Dissertação. Algumas dificuldades, como a falta do domínio da Língua Brasileira de Sinais e da burocracia envolvendo os pedidos para a presença de interpretes em atividades externas à sala de aula, foram alguns dos entraves que inviabilizaram a presença das falas dos estudantes. Entretanto, são possibilidades futuras para a continuidade desse estudo e o aprofundamento de questões que o envolvem, direta ou indiretamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de esgotar temas ou fontes de pesquisa, ao nos propormos a entender determinado objeto ou cenário, queremos, sobremaneira, contribuir para uma área e campo de estudo específico. Queremos, também, que nossos trabalhos circulem na maioria dos espaços possíveis, democratizando a construção do saber científico e auxiliando outros pesquisadores que também, por desejo pessoal, queiram trilhar caminhos parecidos com os nossos. Com essa dissertação não fora diferente.

Quando se começou a estudar História da Educação Especial, se imaginou que haveriam inúmeras dificuldades de encontrar estudiosos cujos trabalhos facultassem uma construção mais coerente. Salvo engano, ao aprofundar os estudos, se encontrou pesquisadores que facultaram um diálogo e construção científica coerente.

Se, por um lado, foram esses os primeiros pensamentos com relação à História da Educação Especial, por outro, ao iniciar os estudos focados na fundação, trajetória, identidade e atuação da Escola Especial Concórdia numa determinada temporalidade, se acreditou, em um primeiro momento, que essa instituição tinha tido como máxima a construção de um espaço de cultura surda e não do fortalecimento do campo religioso que configurava o seu projeto educativo.

Essa dissertação, ao se debruçar sob uma relativa escassez de documentação, sobrevivente de diferentes projetos de direção e coordenação que envolveram a escola, postas a partir de diferentes profissionais que tinham sua visão pessoal sobre aquilo que era necessário guardar e aquilo que não, além ainda de algumas idas e vindas do pouco material entre um e outro espaço, bem como as memórias de pessoas que se envolveram diretamente com as concepções que a Escola Especial Concórdia defendia, sua atuação e formas pelas quais operou, permite alcançar algumas conclusões, nenhuma delas absoluta e todas elas passíveis de novos olhares e interpretações.

O percurso histórico da Educação Especial em nível nacional e internacional revela dificuldades no desenho de projetos educativos que viessem a contemplar todas as necessidades desses alunos. Historicamente, esse percurso esteve fortemente arraigado ao assistencialismo, onde os alunos portadores de alguma necessidade especial não possuíam oferta de oportunidade de integração, pelo contrário, eram visualizados como sujeitos que não tinham lugar na sociedade à exceção de passarem por cima das suas especificidades, assumindo a postura considerada “normal” e, portanto, aceita. Essas assertivas evoluem na passagem do tempo e com o trabalho de pessoas preocupadas, em alguma medida e, também, pelos seus próprios interesses, com os rumos que a Educação Especial assumia e como eles atravessavam esses sujeitos que necessitavam de um olhar mais atento e específico.

A educação de surdos perpassou pelo mesmo percurso. As diretrizes que surgiam em diferentes momentos de discussão e que eram amplamente aplicadas em espaços educativos, num primeiro momento, buscavam a “superação” da surdez como forma de aceite e inserção social da pessoa surda. Com o tempo e pessoas dedicadas a estudar e entender a complexidade da surdez juntamente com as formas pelas quais esses sujeitos se comunicavam, se legitimou e se abriu vias para a inserção da(s) linguagem(s) de sinais e de formas de comunicação efetiva, além de projetos educativos mais sensíveis que permitiam a aquisição da aprendizagem e a construção dos saberes.

A Escola Especial Concórdia, que foi uma instituição especial para alunos com surdez desde sua criação, surge em meio a inquietações ligadas principalmente a professora Naomi Warth, que tivera a vida marcada por pessoas com surdez e acreditava que precisava se dedicar a elas da forma que pudesse. A instituição nasce com esse propósito assistencial, mas sem jamais deixar no caminho os seus objetivos religiosos. A Escola Especial Concórdia manteve seus moldes alinhados a proposições pedagógicas vistas e vividas em outros espaços de educação de surdos, que circulavam pelo mundo como modelos a serem seguidos por aqueles que estivessem envolvidos com educação e surdez. A diferença, no entanto, esteve associada ao posicionamento religioso que a escola assumia, colocando o luteranismo como uma das suas bases, responsável pela orientação e atuação dos profissionais e, ainda, pela forma pela qual direcionava a vivência dos alunos.

Algumas instituições, lotadas em diferentes países, mantiveram relações com a Escola Especial Concórdia, auxiliando financeiramente e fazendo desse espaço educativo um lugar de formação profissional. O luteranismo é o grande responsável por manter essas relações ativas e permitir à escola a criação de uma rede que ultrapassou os limites da fronteira, configurando relações educativas transnacionais. Esses aspectos certamente abrem margens para pesquisas futuras potentes, que podem responder a outras questões envolvendo essa instituição.

A preocupação historicamente construída e atribuída a instituições educativas luteranas, onde o campo religioso era mantido como foco e deveria ser privilegiado em detrimento de outras esferas, também pode ser percebida na Escola Especial Concórdia. A operação realizada por esse espaço educativo tinha por objetivo manter a religiosidade intrínseca ao trabalho desenvolvido, indo ao encontro das crianças com surdez que ocupavam os espaços dessa instituição. Eram orientações que moldavam o fazer pedagógico, se mantendo presentes em várias instâncias da instituição, abarcando alunos, professores e funcionários.

As memórias trazidas nessa dissertação estiveram ligadas aos profissionais que fizeram parte da trajetória da instituição em algum momento. Cada um deles, a seu modo, se referiu a esse espaço a partir do que lembrava, mas sempre enfatizando a importância que foi a escola para os alunos com surdez enquanto espaço de ensino e de integração por meio dos projetos envolvendo a religião e os demais programas escolares, como o CTG e a Casa-Demonstração. As falas desses depoentes foram essenciais para se entender como a religião luterana se projetou no dia a dia escolar, uma vez que essas inscrições não se podiam sentir a partir da escassa documentação encontrada.

Quanto ao aspecto luterano, é muito importante destacar que a presença da doutrina religiosa e a força que tinham nesse espaço educativo demonstram a autoridade que a Igreja Evangélica Luterana do Brasil também possuía frente a esse trabalho. Ao passo que se buscava, dentro da instituição e pelo trabalho dela, uma aproximação à religião luterana de modo a transformar alunos e familiares em membros ativos, a Escola Especial Concórdia funcionava, por conseguinte, como uma estratégia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil enquanto instituição uma vez que era ela a estender à escola a missão de evangelizar através da educação.

Houve muitos alunos e também familiares desses que, a partir do trabalho da escola, passaram e se reconhecer como luteranos e a participar ativamente da Igreja.

Sob outra perspectiva, a religião luterana, que assumia um caráter de dispositivo dentro da instituição, ao ofertar um espaço de integração a pessoas que, não fosse o trabalho da escola, talvez nunca tivessem tido outra oportunidade de contato, acabava por fazer com que a escola projetasse, como decorrência de sua ação instituinte, algumas noções e sentidos de cultura surda, mesmo que ainda distantes dos movimentos de (auto)representação que fizeram os surdos se entenderem enquanto membros de uma mesma comunidade. Vale ressaltar que, em grande parte, os primeiros intérpretes de língua de sinais estavam ligados ao protestantismo na busca a fornecer acesso aos surdos à palavra cristã. O movimento religioso seria então um dos responsáveis por configurar a ideia de comunidade surda, à medida que movimentava sua educação para evangelizar. Aprofundando a análise, ao direcionar o olhar para instituições como a Escola Especial Concórdia, se pode perceber que, ao educarem o surdo, produziam, a partir do efeito da sua cultura escolar, uma ideia duradoura de pertencimento e identificação social entre os sujeitos, e aí sim, uma ideia de comunidade surda.

Os três sujeitos que compuseram esse estudo através das suas memórias, mesmo que tendo suas atuações e o seu trabalho diretamente atravessados pela doutrina da religião luterana acabaram sentindo, com o tempo e envolvimento no trabalho com os surdos, a necessidade de lutar por essas pessoas, seja na defesa de escolas de qualidade, com projetos educativos que contemplassem suas necessidades, seja na composição de espaços de representação e de políticas públicas que vieram a, inclusive, contribuir para a construção de uma identidade surda. As identidades desses três sujeitos estiveram arraigadas ao luteranismo, mas acabaram contribuindo para essas concepções de identidade surda a partir dos seus engajamentos com esse grupo.

Mesmo diante de tantas potencialidades, destaque regional e nacional, tendo sido reconhecida como uma instituição que conseguia projetar seus alunos para o Ensino Superior, a Escola Especial Concórdia teve sua trajetória encerrada no ano de 2019. Muito antes disso, no ano escolhido como limite para o recorte temporal

dessa Dissertação, qual seja 1996, a escola passa a fazer parte da rede de ensino da Universidade Luterana do Brasil. A decisão foi difícil, tomada diante da perda de alguns apoios financeiros e da vontade de manter o trabalho funcionando, e, talvez, quando a apotegma “Dia por dia, milagre por milagre” já não supria os anseios da própria equipe. Nesse cenário, a Universidade Luterana do Brasil se encontrava em plena expansão, postulando como uma das maiores instituições de Ensino Superior do Brasil, sendo vista como a saída mais acertada para a continuidade das portas da Escola Especial Concórdia serem mantidas abertas.

Com o correr dos anos, essa instituição também foi acometida por uma crise financeira que afetava diversos setores do Brasil, e teve sua filosofia de ensino redirecionada da ideia da filantropia para uma concepção de sociedade anônima. A Escola Especial Concórdia era uma das faces da filantropia da Ulbra, que legitimava essa visão e que, diante da nova conjuntura, não encontrou mais espaço. A escola teve suas atividades descontinuadas, definitivamente. A decisão teve como respaldo o fato de já não haver mais recursos financeiros que mantivessem o espaço em funcionamento pleno. A decisão sem dúvida minou o público que fazia ou fez parte desse espaço de educação de surdos, cujos movimentos de protesto encontraram entraves no quadro político-sanitário que se estabeleceu a partir da eclosão da pandemia de Covid-19.

O que ficou, dessa história, foram as pessoas, as lembranças, as vivências. Sem dúvidas que exploradas aqui sob determinada perspectiva, mas não de modo totalizador e universal. Sobram possibilidades de novas indagações a partir de outros olhares e outras curiosidades, na oposição daquilo que uma vez disse Otto Von Bismarck, que o importante era fazer a história, e não a escrever. A história precisa ser feita e escrita, através das nossas dissertações, das nossas teses, das nossas vidas. As contribuições da Escola Especial Concórdia para a História da Educação Especial são inúmeras uma vez que esse espaço educativo não só foi um marco na sociedade onde estava inserido e ao atravessar diferentes sujeitos, mas também sua importância está em ter viabilizado a criação de laços identitários entre instituição e alunos por meio de aspectos religiosos e culturais.

As inserções dos sujeitos da Escola Especial Concórdia nas políticas educacionais, na luta pelos direitos da comunidade surda, no movimento de alunos

ocupando espaços de destaque são alguns dos exemplos da herança desse espaço educativo que começa no cerne da religião luterana, mas que, de alguns modos, extrapola esse universo a partir de novas apropriações, usos, sentidos e, finalmente, do efeito de uma instituição.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Orais:

RAYMANN, Beatriz Carmen Warth. **Entrevista concedida a Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt via Serviço de Webconferências da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 2022.

PRIETO, Ely. **Entrevista concedida a Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt via Serviço de Webconferências da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 2022.

SANDER, Ricardo. **Entrevista concedida a Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt via Serviço de Webconferências da Universidade Federal de Pelotas**. Pelotas, 2021.

### Fontes Legislativas

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728**, de 03 de dezembro de 1957. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, 1957.

BRASIL. **Decreto Federal nº 44.236**, de 1º de agosto de 1958. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, 1958.

BRASIL. **Decreto Federal nº 48.961**, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, 1960.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

## Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo**. In: O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. Tocantins, 2003.

ARAÚJO, Gustavo Cunha de; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. **Uso de imagens na escrita da História da Educação no Brasil**. In: História da formação de alfabetizadoras em Minas Gerais. Organizadores: Francisca Izabel Pereira Maciel; Sônia Maria dos Santos; Juliano Guerra Rocha. Navegando Publicações, Uberlândia, Minas Gerais, 2020

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara. Nota sobre A Fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1995

BELTING, Hans. **Por uma antropologia da imagem**. Tradução: Jason Campelo. Revista Concinnitas, Rio de Janeiro, 2005

BERGER, P. & LUCHMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2005

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A produção científica sobre a História da Educação Especial no Congresso Brasileiro de Educação Especial (2016-2018): proposições para um balanço historiográfico**. Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 2020

BIRMAN, Patrícia. **Cruzadas pela Paz: práticas religiosas e projetos seculares relacionados à questão da violência no Rio de Janeiro**. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 2012.

BRADLEY, H. **Fractured identities**. Cambridge: Polity Press, 1996

BOHM, F. C. **Multiplicação: ensinar e aprender em turmas de alunos surdos do Ensino Fundamental na Escola Especial Professor Alfredo Dub.** 2018, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade - lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagens.** Bauru, EDUSC, 2004

BUFFA, Ester. **Os estudos sobre instituições escolares: organização do espaço e propostas pedagógicas.** In: NASCIMENTO, Isabel Moura et al. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.* Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPBELL, C., OLTEANU, A., & KULL, K. **Learning and knowing as semiosis: extending the conceptual apparatus of semiotics.** *Sign Systemns Studies*, 2019.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade.** São Paulo: Contexto, 2011.

CELLARD, André. **A análise documental.** In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** 2. ed. Portugal: Difel, 2002.

CIAVATTA, Maria. **A cultura material escolar em trabalho e educação: a memória fotográfica de sua transformação.** Educ. e Filos. Uberlândia, 2009

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982

CURY, C. R. J.; BAIA HORTA, J. S.; FÁVERO, O. **A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional.** In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988.* 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Autores Associados. 2001

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. **À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos**. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, 2010

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Cláudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira Alves et. al. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. [s.l.], 2007

EDLER-CARVALHO, R. **Avaliação e atendimento em educação especial. Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica**. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996

FEREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do poder**. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996

FORQUIN, Jean-Claude. **Dois pontos de vista opostos sobre a escola e a cultura: Williams e Bantock**. In: FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

GUARINELLO, Norberto Luiz. **Ensaio sobre a História Antiga**. Tese de Livre Docência. São Paulo, 2014

GLAT, Rosana; MASCARENHAS, Edicléa. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira**. Artigo publicado na Revista Inclusão nº 1, 2005

- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Edições Vértice, Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1990.
- HALL, Stuart. **identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O homem cordial: raízes do Brasil**. Companhia das Letras, 2016
- HOEMANN, Harry W. **Surdez, linguagem de sinais e a comunidade surda**. In: Linguagem de Sinais do Brasil. Editores: Harry W. Hoemann; Eugênio Oates C. S S. R; Shirley A. Hoemann. Mill Neck Foundation, Mil Neck, N.Y, 1983.
- JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental do Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.
- JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004.
- JOHNSON, R.E., LIDDELL, S.K. e ERTING, C.J. **Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio**. Roma: Anicia, 1991.
- JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, jan/jul, 2001.
- KRAEMER, G. M. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- KIRK, S. A. & GALLAGUER, J. J. **Education exceptional children**. Boston. Houghton Mifflin Company, 1987.
- KOENIG, H.G.; LARSON, D.B.; LARSON, S.S. - **Religion and coping with serious medical illness**. The Annals of Pharmacotherapy 35: 352-359, 2001
- LACERDA, Cristina B.F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad CEDES. Vol. 19n. 46, Campinas, 1998.
- LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LE GOFF, Jacques. (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **A Reconfiguração Da Federação Nacional Das Apaes (Fenapaes) No Estabelecimento Da Relação Entre Público E Privado Nas Políticas De Educação Especial (1974/2016)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018

LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história**. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

LOPES, Luciane Bresciani. **Educação especial no Brasil: concepções educativas e políticas públicas a partir da Proclamação da República**. Anais do 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação: culturas políticas, intelectuais e História da Educação. Caxias do Sul, 2022.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.DA. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MACHADO, Mônica Sampaio. **Geografia e Epistemologia: um passeio pelos conceitos de Espaço, Território e Territorialidade**. Publicações UERJ, 1997

MAHFOU, Maria L.S & SCHIMIDT, Miguel. **Halbwachs: memória coletiva e experiência**. Psicologia USP, São Paulo, 1993

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco, 2004

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Breve apontamento para a História das Instituições Educativas**. Editora Universitária. São Paulo, 1999

MARQUARDT, Rony Ricardo. **A IELB em números**. Concórdia. O Mensageiro Luterano, 2012

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999

MCLAREN, P.; GIROUX, H. **Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder**. In: McLaren, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000

MILLER, W.R. - **Researching the spiritual dimensions of alcohol and other drug problems**. *Addiction* 93(7): 979-990, 1998

MELLO, Jessica. **Centros de Tradições Gaúchas mantêm a cultura do RS pelo mundo**. G1, 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/semana-farroupilha/2012/noticia/2012/09/centros-de-tradicoes-gauchas-mantem-cultura-do-rs-pelo-mundo.html>. Acesso em: 12/05/2022

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010.

MEYHY, José Carlos Sabe Bom. **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007  
MOORES, D. **Educating the deaf, psychology, principles and practice**. Boston: Houghton Mifflin Co. 1978.

MOREIRA, Renan da Silva. **Judiciário e mídia: Estado e jornalismo em luta por legitimidade na esfera penal**. Renan da Silva Moreira. - Porto Alegre, 2014.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEPPER, D. **Eco-Socialism. From deep ecology to social justice**. London/New York: Routledge, 1993.

PERLIN, Gladis. **A cultura surda e os interpretes de língua de sinais**. Educação Temática Digital. Campinas, 2006 .

PESSANHA, Eurice Caldas; JÚNIOR, Décio Gatti. **Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção de conhecimento em história da educação**. Fundacióm Dialnet, Universidad de La Rioja, 2010.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa**. Revista Brasileira de Educação, n. 27, 2004.

PESAVENTO, Sandra J.; **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. Ed. SENAC, São Paulo, 2009

SANCHES, Mário Antônio. **Religião e ciência: o porquê do diálogo**. In: ROSSI, L. A. S.; KUZMA, C. A. *Cultura, religião e sociedade: um diálogo entre diferentes saberes*. Curitiba: Champagnat, 2010

PORTELLI, Alessandro. **Forma e significação na história oral. A pesquisa como experimento de igualdade**. Projeto de História, São Paulo, 1997

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero**. Projeto História. São Paulo, 2001

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. In: Projeto História nº 15. São Paulo, PUC, 1997

RAFANTE, Heulalia Charalo. **História e política da Educação Especial no Brasil: bases teórico-metodológicas e resultados de pesquisa**. Rev.educ.PUC-Camp., Campinas, 2016

REVEL, Jacques. **Introdução: Espaço e Escala na História Transnacional**. Revista A História Transnacional, 2011

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Companhia Editora Forense. Rio de Janeiro, 1995.

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, Rio de Janeiro, 2009.

SANCHES, Mário Antônio. **Religião e ciência: o porquê do diálogo**. In: ROSSI, L. A. S.; KUZMA, C. A. *Cultura, religião e sociedade: um diálogo entre diferentes saberes*. Curitiba: Champagnat, 2010

- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009.
- SEBRA, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martis. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. ABPp, 2011
- SILVA, César Augusto de Assis. **O papel dos agentes religiosos na surdez: considerações sobre a constituição da cultura surda**. Revistas Espaço, Rio de Janeiro, 2013
- SILVA, Fabiany de Cássia T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003
- SILVA, R. N. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- SILVA, F. C. T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar: Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006
- SIEMS-MERCONDES, Maria Edith Romano. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. São Carlos, UFSCar, 2013
- SKLIAR, C. **Discursos e práticas sobre a deficiência e normalidade: as exclusões da linguagem, do grupo, da mente**. In: GENTILI, P. Códigos para a cidadania da formação ética como prática da liberdade. Santillana, 2000
- STEWART, D. A. **"Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas"**. In: MOURA, M.C. et alii; Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo: Tec Art, 1993.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- VIÑAO-FRAGO, A., ESCOLANO, A., (1998). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 1998.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000.

WARTH, Martin Carlos; WARTH, Naomi. **A Comunicação Total na religião**. In: Linguagem de Sinais do Brasil. Editores: Harry W. Hoemann; Eugênio Oates C. S. S. R; Shirley A. Hoemann. Mill Neck Foundation, Mil Neck, N.Y, 1983.

WEIDUSCHADT, Patrícia; TAMBARA, Elomar. **O Sínodo de Missouri e o Seminário Teológico-Pedagógico em São Lourenço do Sul - RS (1903-1905)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 2012.

WEIDUSCHADT, P; FISHER, B. T. D. **A revista "O Pequeno Luterano": nacionalismo e higienismo a partir da fé luterana (1931-1966)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, 2012.

## **Apêndices**

## Apêndice 1

Roteiros semiestruturados utilizados nas entrevistas realizadas.

### Entrevista professora Beatriz Raymann

1. Quais tuas maiores lembranças de quando a escola foi criada?
2. Como tu direcionou tua trajetória para se inserir nessa instituição?
3. Quais as diferenciações entre as nomenclaturas Centro Educacional para Deficientes Auditivos e Escola Especial Concórdia? Eram instituições diferentes ou modos de se referir a mesma?
4. A preocupação em manter as atividades da escola ligadas ao luteranismo estiveram sempre presentes na instituição?
5. Como tu avalia que esse aspecto influenciou – ou não – na formação dos alunos?
6. Quanto ao financiamento estrangeiro que a escola recebia, foi viabilizado devido aos contatos entre a comunidade luterana ou por outros meios? (Aproveitar o ensejo para perguntar da documentação)
7. Como a escola se organizava para prestar contas a esse financiamento? As fotografias serviam a esse propósito?
8. A projeção nacional que a escola recebeu aconteceu de modo natural ou a instituição projetou seu trabalho de modo a alcançar esse destaque? (Falar aqui da inserção política)

### Entrevista professor Ely Prieto

1. Como se deu tua aproximação à Escola Especial Concórdia?
2. Poderias definir o trabalho de um Capelão e como era essa função para você dentro da instituição?
3. Tu acreditas que manter a vertente do luteranismo intrínseca às atividades da escola era uma preocupação em primeira instância dela?
4. Como tu avalia que o luteranismo impactou na vivência dos alunos, especialmente daqueles que não pertenciam a essa religião?
5. Como Capelão da instituição, cabia a ti manter essa ligação da educação com o luteranismo?
6. Tu acreditas que o luteranismo foi um fio condutor das relações que se estabeleceram dentro e fora da escola, entre pessoas e outras instituições?

## Entrevista professor Ricardo Sander

1. Como se deu tua aproximação à Escola Especial Concórdia?
2. Tua ligação com o luteranismo te ajudou a se aproximar da escola?
3. Como eram as atividades religiosas da escola?
4. Como tu avalia que o luteranismo orientou as atividades que não eram necessariamente religiosas?
5. Muitos alunos se tornaram luteranos?