



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE DOUTORADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)

Doutoranda: Janete Mandelblatt

Orientador: Prof. Dr. Luiz Pedone

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciência Política.

Niterói / RJ
Setembro de 2014

JANETE MANDELBLATT

Políticas Públicas, (Des) igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciência Política.

Niterói, 02 de setembro de 2014

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Pedone: Orientador da Tese e Presidente da Banca (PPGCP/UFF)

Examinador Titular Interno: Prof. Dr. Eurico de Lima Figueiredo (PPGCP/UFF)

Examinador Titular Interno: Prof. Dr. Claudio de Farias Augusto (PPGCP/UFF)

Examinador Titular Externo: Prof^a Dr^a Wilma Favorito (DESU/INES)

Examinador Titular Externo: Prof. Dr. Antônio Celso Alves Pereira (UERJ/UFRJ)

Examinador Suplente Interno: Prof. Dr. Carlos Sávio Gomes Teixeira (PPGCP/UFF)

Examinador Suplente Externo: Prof^a Dr^a. Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva (DESU/INES)

**Aos meus pais, *in memoriam*,
pelo impecável exemplo de vida,
alicerce inabalável da minha formação.**

**Ao INES, que me recebeu, me
acolheu, me instigou e me possibilitou
realizar este trabalho.**

**E à comunidade surda
brasileira, que me apresentou um
mundo novo e me tornou uma pessoa
melhor.**

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Luiz Pedone, pelos ensinamentos ministrados e pela confiança depositada;

Ao Professor Eurico de Lima Figueiredo, pela colaboração inestimável e pelo incentivo constante à superação de meus limites;

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense (PPGCP/UFF), seus professores, alunos e funcionários, aqui representados na pessoa de seu Coordenador, Prof. Dr. Carlos Henrique Aguiar Serra;

À Professora Wilma Favorito, pela generosidade do conhecimento compartilhado, contribuição preciosa para meu crescimento existencial e intelectual;

À Professora Yrlla Ribeiro Carneiro, pelas relevantes sugestões durante e após o Exame de Qualificação, assim como pela tradução do resumo da tese para o francês;

Aos Professores Cláudio de Farias Augusto, Antônio Celso Alves Pereira e Carlos Sávio Gomes Teixeira, e também aos já citados Professores Eurico Figueiredo, Wilma Favorito e Yrlla Ribeiro, por aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora desta Tese;

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela concessão do período de afastamento, que permitiu dedicação exclusiva à elaboração deste trabalho;

Ao Professor Alexandre Guedes, pelas conversas profícuas que encaminharam a escolha da abordagem metodológica;

Aos colegas e aos alunos do INES, pela compreensão e encorajamento para encarar e suplantar os percalços desta trajetória;

À direção das instituições que permitiram e possibilitaram minha entrada para a realização da pesquisa de campo;

Aos intérpretes, e em especial a Glauber Lemos, pelo excelente desempenho nas entrevistas com pessoas surdas;

Aos entrevistados, por me receberem com tanta disponibilidade e atenção, e por me fornecerem os dados necessários para o desenvolvimento desta tese;

Aos demais professores, pesquisadores, intérpretes e alunos que, ao dividir comigo suas preocupações, reflexões, práticas e saberes, tanto me ensinaram;

Ao meu companheiro, Sergio da Cunha Campos, pelo apoio logístico e pela vivência conjunta das descobertas, alegrias, angústias e anseios durante a execução deste projeto;

Aos meus filhos e noras, Claudio, Leonardo, Deborah, Alessandra e Daniela, pelo estímulo para o enfrentamento deste desafio;

Aos meus netos queridos, Julia, Daniel, Ricardo e Eduardo, fontes inesgotáveis de amor e energia vital;

Aos demais familiares e aos meus amigos, pelo permanente carinho e reforço afetivo;

Àqueles, enfim, que de alguma forma contribuíram para a finalização deste percurso,

A todos, o meu **Muito Obrigada!**

RESUMO

Este trabalho objetiva avaliar a relação entre as metas expressas nos textos das políticas públicas que, no Brasil do século XXI, incidem sobre os alunos surdos e as implicações da implementação dessas políticas nas nossas escolas. Com esse escopo, procura-se apurar até que ponto o Estado brasileiro está sendo capaz de garantir e respeitar os direitos de cidadania dessa parcela da população, assegurando aos estudantes surdos educação que atenda às suas especificidades e propicie acesso e apropriação do conhecimento escolar em condições de equidade face aos alunos ouvintes. Para tanto, analisam-se documentos relativos à questão, contextualiza-se sua construção, focalizam-se os discursos neles contidos e em que se constituíram, examinam-se dados censitários e busca-se, na observação das práticas escolares, verificar como, por que e com quais derivações e consequências as ações propostas estão, atualmente, traduzidas no cotidiano que caracteriza o ensino desses aprendizes. Ancorada na *dimensão política e sócio-antropológica da surdez como diferença*, na *perspectiva sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano* e nos estudos, por parte da Sociologia da Educação, da *relação do sistema escolar com as desigualdades sociais*, a moldura teórica, de base política, interage e se complementa com aportes da Educação de Surdos. Na teia construída com esses elementos, e trabalhando-se a partir da *Abordagem do Ciclo de Políticas*, investigam-se os processos macro e micropolíticos, observando-se a trajetória das políticas elaboradas, destacando-se progressos e conquistas alcançadas e apresentando-se sugestões para lidar com eventuais desigualdades reproduzidas, criadas ou desencadeadas pelas ações desenvolvidas. Verificada forte divergência entre a política de educação inclusiva adotada pela maioria dos governos estaduais e municipais e os anseios por uma educação bilíngue, defendida por grande parte da comunidade surda brasileira, delineiam-se algumas diretrizes para melhor enfrentamento dos temas aqui pesquisados e recomenda-se a coexistência de escolas bilíngues ao lado das escolas inclusivas, ensejando à parcela surda da população brasileira a experiência democrática da opção entre uma e outra modalidade de ensino.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Cidadania; Desigualdade de Oportunidades; Educação de Surdos.

ABSTRACT

This study has the purpose of evaluating the relationship between the objectives expressed in the texts of 21st century Brazilian educational policies applying to deaf students, and the implications of the implementation of these policies in our schools. Within this scope, the thesis aims at investigating to what extent the Brazilian State is showing itself capable of respecting the citizenship rights of this segment of the population, assuring deaf students education that meets their specificities, needs and demands, while offering access to scholastic knowledge under equitable conditions *vis-à-vis* hearing students. To attain these objectives, documents related to this matter are analysed; their construction is contextualized; the discourses they contain and in which they were constituted are focused; census data is examined; and school practices are observed, seeking to verify how, why and with which derivations and consequences the proposed actions are presently reflected in the daily life that characterizes the teaching of these students. Anchored on *the political and socio-anthropological dimension of deafness as a physical difference*, in the *socio-historical-cultural perspective of human development* and in the research studies of the *relationship between the school system and social inequalities*, undertaken by Sociology of Education studies, the theoretic framework, politically based, interacts and is complemented with inputs from the area of the Education of the Deaf. In the web created by these elements, and working from the perspective of the *Policy Cycle Approach*, the macro and micro-political processes are investigated, the trajectory of the established policies is observed, the progresses and conquests achieved are pointed out, and suggestions to deal with occasional inequalities reproduced, created or unleashed by the initiatives implemented are presented. Having identified strong divergence between the inclusive educational policy adopted by the majority of the state and municipal governments and the desires for bilingual education, defended by a large number of members of the Brazilian deaf community, some guidelines to face the researched themes are outlined, and the co-existence of bilingual schools together with inclusive schools is recommended, in order to offer the Brazilian deaf population the democratic experience of the option between one or other teaching modality.

Keywords: Educational Public Policies; Citizenship; Inequality of opportunities; Education of the Deaf.

RESUME

Ce travail a pour objectif d'évaluer le rapport entre les buts exprimés dans les textes des politiques éducatives, au Brésil du XXIème siècle, tournés vers l'élève sourd et les enjeux de la mise en place de ces politiques à l'école. Dans ce sens, on cherche à saisir jusqu'à quel point l'Etat brésilien est capable de garantir et de respecter les droits de citoyenneté de cette tranche de la population, tout en assurant aux élèves sourds une éducation qui puisse répondre à leurs spécificités et rendre possible, à ces élèves, l'accès et la maîtrise du savoir scolaire dans des conditions équitables face aux élèves entendants. Pour ce faire, on analyse des documents concernant le thème, on restitue le contexte de leur élaboration, on met l'accent sur les discours que ces documents contiennent, on examine des données statistiques et on cherche, dans l'observation des pratiques scolaires, à vérifier comment, pourquoi et avec quelles conséquences les actions proposées sont, à ces jours, traduites dans le quotidien de l'enseignement des élèves sourds. Fondé sur *la dimension politique et socio-anthropologique de la surdité vue comme différence*, dans *la perspective socio-historique-culturelle du développement humain* et, également, sur les études de la Sociologie de l'Éducation portant sur *le rapport entre le système scolaire et les inégalités sociales*, le cadre théorique de cette recherche est encore renforcé par les apports de l'Éducation de Sourds. A partir de ces éléments théoriques et tout en travaillant avec *l'Approche du Cycle de Politiques*, on étudie les processus macro et micro politiques, en particulier le parcours des politiques formulées, en soulignant les avancements observés et des propositions pour affronter des inégalités suscitées ou reproduites par les actions examinées dans la présente recherche. On a constaté une importante divergence entre la politique éducative d'inclusion menée par la plupart des gouvernements des états et des municipalités et les demandes pour une éducation bilingue exprimées pour une grande partie de la communauté sourde brésilienne. On présente des propositions pour le changement et l'amélioration de la pratique dans les écoles régulières qui reçoivent des élèves sourds et on soutient la cohabitation entre écoles bilingues et écoles axées sur l'inclusion, de façon à assurer à la population sourde brésilienne l'expérience démocratique du choix entre ces deux modalités d'enseignement.

Mots-Clés: Politiques Publiques Educatives ; Citoyenneté ; Inégalités des Opportunités; Education de Sourds.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –	Surdos e deficientes auditivos na Educação Básica (ano 2000)	78
GRÁFICO 2 –	Surdos e deficientes auditivos no Ensino Fundamental (ano 2000)	79
GRÁFICO 3 –	Evolução das matrículas de surdos e defic. auditivos na Educação Básica	83
GRÁFICO 4 –	Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas Escolas Especiais e nas Escolas Inclusivas (Educação Básica)	84
GRÁFICO 5 –	Atendimento a surdos e deficientes auditivos nas Escolas Municipais (Rio de Janeiro, RJ, 2011)	143
GRÁFICO 6 –	Atendimento a surdos profundos e pessoas com grande dificuldade para ouvir nas Escolas Municipais (Rio de Janeiro, RJ, 2011)	143

TABELAS

TABELA 1 –	Evolução das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos na Educação Básica	82
TABELA 2 –	Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas Escolas Especiais e nas Escolas Inclusivas (Educação Básica)	84
TABELA 3 –	Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional	86
TABELA 4 –	Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos no Ensino Básico (Escolas Especiais – Classes Especiais – Classes Comuns)	87
TABELA 5 –	Surdos incluídos no sistema escolar brasileiro	88
TABELA 6 –	Ingresso de alunos no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES	110
TABELA 7 –	Formação acadêmica e profissional dos entrevistados na EMES	181
TABELA 8 –	Conhecimento de LIBRAS por parte dos entrevistados na EMES.....	181

QUADROS

QUADRO 1 –	Alunos incluídos na Escola 01 – uma visão geral	152
QUADRO 2 –	Profissionais entrevistados na EMES: experiência de trabalho em escola, com surdos e na EMES	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEMANEE	Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DESU	Departamento de Educação Superior
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMDV	Escola Municipal para Deficientes Visuais
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
EMEB	Exame Nacional do Ensino Médio
EMES	Escola Municipal de Educação Bilíngue
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FME	Fundação Municipal de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	<i>International Disability Alliance</i>
IHA	Instituto Helena Antipoff

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
ONU	Organização das Nações Unidas
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do RJ
PNASA	Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROLIBRAS	Certificação de Proficiência em LIBRAS
SAEBI	Sala Ambiente de Ensino Bilíngue
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME/RJ	Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
UTD	Unidade de Trabalho Diferenciado
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>
WFDB	<i>World Federation of the Deafblind</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Problematizando a questão	18
Direcionando a investigação	20
CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SURDEZ: CONSIDERAÇÕES INICIAIS ..	24
1.1 Surdez, linguagem e escolarização.....	26
1.2 Surdez, cultura e identidade.....	28
1.3 Educação de surdos e a função política da escola.....	32
CAPÍTULO 2 – REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA E REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1 Ciência Política e Análise de Políticas Públicas.....	35
2.2 Análise de Políticas Públicas e a Abordagem do Ciclo de Políticas.....	41
2.2.1 Contexto de influência: o surgimento dos movimentos sociais populares no Brasil e a emergência dos novos sujeitos históricos	46
2.2.2 Contexto de produção de texto: o desenvolvimento do associativismo surdo e a luta pelos direitos de cidadania	49
2.2.3 Contexto da prática: o sistema escolar e os profissionais da Educação	57
2.2.3.1 Escola e reprodução social	57
2.2.3.2 Os professores como agentes políticos	64
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 Análise documental.....	67
3.2 Análise do contexto da prática.....	68
3.3 Sujeitos da pesquisa	71
3.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	72
3.4.1 Entrevistas	72
3.4.2 Observação	74
3.4.3 Diário de campo	75
3.4.4 Validação dos instrumentos de pesquisa.	76
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOCUMENTAL	77
4.1 Os números da surdez na educação brasileira no século XXI	77
4.2 Concepções sobre surdez e políticas educacionais	89
4.2.1 O surdo como pessoa deficiente	89
4.2.2 A transição para um novo modelo	94

4.2.3 A mobilização da comunidade surda	97
4.2.4 O surdo como membro de uma minoria linguística	99
4.2.4.1 Programas de capacitação em serviço	101
4.2.4.2 Programas de formação inicial e de especialização.....	106
4.2.4.3 Programas de certificação de proficiência	115
4.2.4.4 Programas de criação e distribuição de material didático, paradidático, glossários e dicionários	116
4.2.5 O surdo como sujeito vulnerável às barreiras sociais	119
4.2.5.1 O Plano Viver sem Limite	120
4.2.5.2 O Plano Nacional de Educação 2011- 2020	124
4.2.5.3 A criação de escolas públicas bilíngues	128
4.3 Esclarecendo conceitos e perspectivas	135
4.4 A proposta de uma política linguística	138
<i>CAPÍTULO 5 – CASO Nº 1: ESCOLA INCLUSIVA COMPLEMENTADA POR AEE</i>	140
5.1 A educação de surdos no município do Rio de Janeiro: uma visão geral	140
5.2 A escolha das escolas	145
5.3 Descrição da pesquisa.....	148
5.4 Análise dos dados.....	149
5.4.1 Escola 01	150
5.4.2 Escola 02	167
<i>CAPÍTULO 6 – CASO Nº 2: ESCOLA DE SURDOS</i>	174
6.1 Breve histórico da educação de surdos em Angra dos Reis.....	175
6.2 Descrição da pesquisa.....	179
6.3 Análise dos dados.....	180
<i>CAPÍTULO 7 – CASO Nº 3: ESCOLA INCLUSIVA COM UM NÚCLEO BILÍNGUE / BICULTURAL</i>	193
7.1 O Programa de Bilinguismo na rede municipal de Niterói	194
7.2 Descrição da pesquisa.....	197
7.3 Análise dos dados.....	198
<i>CONCLUSÕES E SUGESTÕES</i>	209
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	220
<i>REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS</i>	230

ANEXOS

ANEXO 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	236
ANEXO 2	Ficha de identificação de perfil do profissional entrevistado	237
ANEXO 3	Roteiro de entrevista com Gestor	239
ANEXO 4	Roteiro de entrevista com Supervisor Pedagógico/ Coordenador	241
ANEXO 5	Roteiro de entrevista com Professor Regente	243
ANEXO 6	Roteiro de entrevista com Intérprete / Agente Educacional Bilingue	246
ANEXO 7	Roteiro de entrevista com Instrutor de LIBRAS	248
ANEXO 8	Roteiro de entrevista com Professor de AEE	250
ANEXO 9	Roteiro de entrevista com outros profissionais na escola	251
ANEXO 10	Roteiro dos momentos de observação nas escolas	252
ANEXO 11	Perfil dos profissionais entrevistados na Escola 01	253
ANEXO 12	Perfil dos profissionais entrevistados na Escola 02	255
ANEXO 13	Perfil dos profissionais entrevistados na EMES	256
ANEXO 14	Perfil dos profissionais entrevistados na Escola Paulo Freire	260
ANEXO 15	Perfil da profissional entrevistada na Escola Ernani Moreira Franco	263
ANEXO 16	Perfil dos Tradutores-Intérpretes que mediarão as entrevistas com surdos	264

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, o Estado brasileiro tem formulado e posto em execução políticas públicas objetivando a inclusão educacional e social das pessoas consideradas com deficiências, assim como de minorias étnicas, linguísticas e/ou identitárias e de educandos com dificuldades em geral. Tais diretrizes foram elaboradas em consonância com os postulados produzidos por representantes de países do mundo inteiro em dois grandes encontros organizados pela UNESCO: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na Espanha, em 1994.

No primeiro evento, ao assinar a Declaração de Jomtien,¹ foi assumido, perante a comunidade internacional, o compromisso brasileiro de erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no país. No segundo, ao firmar a Declaração de Salamanca,² o Brasil reafirmou seu empenho anterior e assegurou sua intenção de adotar o paradigma da Educação Inclusiva, impulsionando políticas públicas no sentido de preparar o sistema educacional, no que concerne a espaço físico, corpo docente, currículo, material didático, pessoal de apoio etc., para incluir nas classes comuns crianças, jovens e adultos tidos como portadores de necessidades educacionais especiais (NEE).³

Nessa perspectiva, a Educação Especial, até então responsável pela escolarização em separado dos alunos que não apresentavam condições de frequentar o ensino regular – por sua vez não concebido para recebê-los – passaria, gradativamente,

¹ Documento preparado e assinado pelos representantes de 155 países, 33 organismos internacionais e 125 organizações não governamentais.

² Compromisso firmado pelos mais de 300 delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais.

³ Este conceito abrange, além dos portadores de deficiências físicas, sensoriais ou mentais, todos os educandos com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, como aqueles que não dominam a língua majoritária, os com condutas típicas com repercussão e comprometimento no relacionamento social, crianças de alto risco em virtude de um desenvolvimento fragilizado, as que sofrem de abusos contínuos, as que vivem em condições de extrema pobreza, as que vivem nas ruas etc., e também os portadores de altas habilidades/ superdotação.

a desempenhar essa função em instituições à parte apenas com os poucos estudantes que, eventualmente, não pudessem encontrar atendimento adequado nas escolas regulares. Por outro lado, sua atribuição primordial viria a ser uma atuação articulada com o ensino comum, capacitando professores, produzindo e gerenciando ações e programas para a inclusão e dando suporte ao ensino regular inclusivo.

O pressuposto básico dessa proposta era a construção de uma escola que não selecionasse alunos em função de diferenças individuais, orgânicas ou socioculturais, mas que tivesse em vista a valorização da diversidade, em vez da busca da homogeneidade.

Sob a influência dessas tendências e vinculada tanto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, quanto com a Constituição Federal de 1988 no que se refere à garantia desses direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394), promulgada em 1996 e vigente até os dias de hoje, recomendou a promoção de ações concretas que, nos anos seguintes, vieram a aproximar o país do patamar de universalidade de acesso ao Ensino Fundamental e deslançaram um processo de crescente visibilidade de indivíduos que antes se localizavam à margem do processo social.

Ao mesmo tempo, a partir da década de 90, período em que se multiplicaram os Movimentos Sociais Populares no Brasil, minorias historicamente prejudicadas passaram a lutar pelo reconhecimento social e cultural e pela conquista de seus direitos, através de organizações que foram, aos poucos, se convertendo em espaço efetivo de luta social para a transformação do sistema político.⁴

Entre esses grupos, a comunidade surda se estruturou em função de interesses coletivos nos chamados Movimentos Surdos,⁵ logrando êxito, nos anos seguintes, em importantes reivindicações, principalmente as relacionadas às áreas linguística e educacional. Destacam-se o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todo o território nacional como meio de comunicação e expressão

⁴ A respeito desses movimentos e das minorias que os constituíram, sugere-se a leitura de DAGNINO E. (1994), SADER (1998), AVRITZER (2002), HOLZNER (2003), entre outros.

⁵ *Os Movimentos Surdos podem ser definidos como uma rede complexa formada por surdos e ouvintes "aliados" como sujeitos coletivos que se constituem num processo dialógico de identificações éticas, culturais e políticas e que se organizam física e virtualmente para combater todas as formas de representações colonialistas em relação aos surdos* (SILVA, 2009, p.16).

e a conquista do direito de receber educação através de uma prática pedagógica bilíngue nas escolas regulares, sendo, para eles, a LIBRAS a primeira língua, e o Português escrito, a segunda,⁶ com a garantia da presença de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula em que o professor não domine esse idioma.⁷

Para efetivar essas determinações, projetos e programas para ensino e divulgação da LIBRAS, produção e distribuição de materiais didáticos nessa língua e capacitação em serviço de profissionais envolvidos com a Educação de Surdos nas redes públicas fossem lançados em todo o país.

Além disso, foi decretada a inclusão obrigatória do ensino de LIBRAS nos cursos de graduação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério e optativa nos demais cursos superiores de Educação.⁸ Foi também iniciada a formação de professores e intérpretes dessa língua em nível superior, em universidades públicas por todo o país, através do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-LIBRAS, e foi instituído o exame PROLIBRAS, através do qual o MEC passou a certificar nacionalmente a proficiência de docentes e tradutores-intérpretes nesse idioma.

Foi, ainda, autorizada pelo MEC a abertura de um Curso Normal Superior, em seguida transformado no Curso Bilíngue (Português-LIBRAS) de Pedagogia no Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, com 50% de reserva para o ingresso de alunos surdos, e, posteriormente, foram criados, no INES e em diversas universidades públicas pelo país, cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados para a área de educação bilíngue para surdos.

Todavia, se as conquistas acima indicadas, por um lado, representaram um avanço importante no sentido de tornar a nossa sociedade mais democrática e menos excludente, por outro, o fato de se dispor de normas jurídicas favorecendo a inclusão

⁶ O conceito de *primeira língua* (ou *língua materna*, ou ainda *L1*) não se refere ao momento de sua aquisição, mas ao fato de essa língua ser adquirida de forma direta, natural, imediata e espontânea, através do convívio com a família e/ou a comunidade que a usa, gerando uma identificação com os demais usuários e fazendo parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo que, através dela, adquire, também, valores pessoais e sociais. No caso dos surdos, esse processo espontâneo não ocorre com a língua oral, cujo aprendizado requer um longo e árduo treinamento sistematizado.

⁷ Direitos assegurados pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como “Lei de LIBRAS”.

⁸ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436.

educacional e social da comunidade surda não garante, por si só, que essa inserção aconteça como objetivada no texto da lei ou no projeto de uma ação dela resultante. Como já ressaltavam Glat e Blanco (2007, p. 29),

Embora a legislação brasileira – na Educação, como em outras áreas – possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para seu devido cumprimento.

Os avanços e retrocessos, realizações e incompletudes, acertos e erros, eventuais contradições e descompassos na formulação e na implementação das políticas públicas para a educação de cidadãos surdos, tendo em vista a proposta e necessária expansão e garantia dos direitos humanos e do exercício da cidadania na sociedade brasileira por parte desse segmento populacional, foram investigados em pesquisa bibliográfica e de campo, e serão relatados e analisados no decorrer deste trabalho.

PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO

O Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou a existência de **mais de 9,7 milhões** de pessoas classificadas como surdas ou deficientes auditivas em todo o país, número que corresponde a **mais de 5%** de nossa população total. Entre esses cidadãos brasileiros, **776.884** estavam em idade de frequentar a Educação Básica (0 – 17 anos).

Por outro lado, o Censo Escolar do mesmo ano, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrou números preocupantes: segundo esse levantamento, **apenas 71.486** surdos ou portadores de deficiência auditiva, ou seja, **somente 9,2% do total de pessoas com essas características e nessa faixa etária**, estavam matriculados nas nossas redes escolares. *O que explicaria a presença de tão poucos estudantes com essa condição nas escolas brasileiras?*

Uma leitura mais detalhada dos números oficiais evidencia que nas grandes cidades e em localidades próximas a elas, o acesso da população surda à escola regular tem se ampliado significativamente nos últimos anos. Nesses lugares, conforme

divulgado pelas prefeituras, além das aulas nas classes comuns, tem sido feito um trabalho pela Educação Especial no sentido de providenciar aos alunos surdos incluídos um apoio aos seus estudos através dos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais.⁹

No entanto, tais condições ainda parecem ser exíguas nas regiões mais pobres e longínquas do país. Relatos obtidos em conversas informais com surdos que migraram para as cidades grandes revelam que grande parte das famílias nos seus lugares de origem ainda desconhece a existência de uma língua de sinais – ou a concebe como uma mera gesticulação – e nem sabe que seus filhos surdos têm direito pleno à educação.

Em relação aos surdos que ingressam na escola, pouco se dispõe de estatísticas ou estudos oficiais a respeito de sua trajetória e de seu sucesso ou fracasso escolar. Mas relatos dessa população, membros de suas famílias, professores e outros profissionais da educação apontam que, apesar dos esforços até agora empreendidos pelo Estado, a inadequação de grande parte de nossas redes e unidades de ensino às condições específicas da surdez continua a ser responsável por muitas barreiras e dificuldades que, por sua vez, produzem grande frustração, alta taxa de repetência e conseqüente evasão escolar desse alunado.¹⁰

Tendo em vista que os princípios e objetivos da Educação Inclusiva visam a receber sujeitos diferentes, remover barreiras à aprendizagem e à participação, e educar a todos dentro de valores de eficiência, justiça e igualdade, *como interpretar e a que atribuir a continuidade de tais impedimentos à educação de pessoas surdas nas nossas escolas?*

Quanto aos surdos que permanecem até o final da Educação Básica, observa-se (informalmente, uma vez que, como já dito, não há dados ou estudos oficiais disponíveis sobre a questão) que a maioria daqueles que chegam a concluir o Ensino

⁹ A Sala de Recursos Multifuncional é um espaço dentro da escola, com materiais didático-pedagógicos e equipamentos de acessibilidade, concebido para que profissionais com formação para o atendimento a necessidades educacionais especiais possam desenvolver com os alunos, no contraturno das classes comuns, atividades complementares (para aqueles com dificuldades de aprendizagem) e suplementares (de enriquecimento curricular, no caso de alunos com altas habilidades) que favoreçam o acesso ao conhecimento. Essas salas são montadas com recursos federais, cabendo às redes de ensino a disponibilização do espaço para sua implantação e dos profissionais para nelas atuar.

¹⁰ Um quadro semelhante de inadequações da rede regular de ensino em relação aos deficientes visuais foi apresentado em MONTEIRO, L. M. F. S. *O Retorno de Alunos Deficientes Visuais ao Espaço da Escola Especial: afinal, como caminha a inclusão?* Dissertação de Mestrado em Educação, UFRJ: 2002.

Médio apresentam condições ainda inferiores às dos alunos ouvintes (cujo desempenho já deixa muito a desejar, em função da reconhecida baixa qualidade da nossa educação pública em geral e, em especial, a do Ensino Médio), sem nem mesmo a capacidade, em muitos casos, de ler e escrever em português satisfatoriamente (ou seja, em estado de *semiletrados*, não conseguindo entender o que está escrito nem transmitir o que desejam ao leitor) e sem o domínio mínimo dos conteúdos acadêmicos.

Em resumo, a bagagem conceitual, as referências e o conhecimento de mundo que essas pessoas levam da escola – o capital cultural, enfim, na concepção de Bourdieu – deixam essas pessoas em franca desvantagem em relação aos ouvintes: ficam à margem da cidadania no âmbito da aprendizagem, alavanca fundamental para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho e para a promoção social.

Assim, levando em conta os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro há quase duas décadas no sentido de sanar padrões históricos de desigualdade e exclusão escolar e social, pergunta-se:

No âmbito que aqui se analisa, de que forma as políticas públicas precisariam ser aperfeiçoadas para que o Estado brasileiro pudesse vir a:

- *Atender às características, às potencialidades, às necessidades, aos anseios e, principalmente, ao **direito** à educação dos cidadãos surdos?*
- *Atingir os objetivos de **eficiência** e **equidade** propostos pelas políticas educacionais vigentes direcionadas para esse segmento populacional no nosso país?*

DIRECIONANDO A INVESTIGAÇÃO

A partir das preocupações expostas acima, elegeu-se como **Objetivo Geral** deste trabalho a avaliação da relação entre as metas expressas nos textos das políticas (leis, decretos, portarias etc.) que, no Brasil do século XXI, incidem sobre o aluno surdo, e as implicações da implementação dessas políticas nas nossas escolas.

Com foco na meta central, colocou-se em pauta um conjunto de **Objetivos Específicos** visando:

- Identificar e caracterizar a representação e a abordagem em relação aos surdos nas políticas educacionais do Estado brasileiro;
- Analisar em que medida as recomendações estabelecidas nessas políticas favorecem a remoção de barreiras à aprendizagem e correspondem às especificidades e condições necessárias para a educação das pessoas surdas, caracterizadas a partir de estudos anteriores sobre o tema;
- Comentar criticamente o processo de formação / capacitação e o papel dos professores, intérpretes e demais educadores, surdos e ouvintes, que trabalham com crianças surdas;
- Verificar como os textos políticos assumem sua forma real de “política em uso”, a partir das interpretações, possibilidades e limites dos agentes e das instituições que os colocam em ação;
- Sugerir possíveis ações no sentido de favorecer uma escolarização de qualidade para as pessoas surdas, em igualdade de condições de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem em relação aos alunos ouvintes, tal como definido pela Constituição brasileira e pelos instrumentos legais, assim como pelos princípios universais de igualdade e justiça.

Nesse contexto de ideias, direcionou-se a investigação no sentido de procurar responder à seguinte **questão central**: *até que ponto o Estado brasileiro, através de suas políticas públicas educacionais, está sendo capaz de oferecer aos cidadãos surdos educação que possibilite seu desenvolvimento pleno e propicie acesso e apropriação do conhecimento escolar em condições de equidade face aos alunos ouvintes?*

Tal como acontece com o levantamento dos objetivos gerais e particulares, a indagação central suscitou **questões mais específicas** ou de caráter complementar, como:

- Quais são os principais objetivos expressos nas políticas públicas para a Educação de Surdos?
- Até que ponto as políticas vigentes expressam os interesses, necessidades e anseios da população a quem se destinam?
- Quais grupos estiveram ou estão representados ou excluídos na produção dessas políticas? Houve ou há espaço para a participação ativa dos surdos?
- Quais são as possibilidades e limitações para a implementação das atuais políticas públicas educacionais brasileiras?
- De que forma essas políticas estão sendo interpretadas e/ou recriadas pelos atores (profissionais do ensino) envolvidos no nível de sua aplicação prática?
- Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações/recriações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores das políticas?
- Que efeitos/ impactos da aplicação de tais políticas podem ser observados?
- Quais complementos, ajustes ou alterações as atuais políticas públicas parecem precisar sofrer para aproximar seus efeitos no contexto da prática daqueles propostos na sua formulação inicial?
- Quais alternativas a essas políticas poderiam ser sugeridas?

Definidos os alvos da tese e suas indagações mais sensíveis, cabe declinar os três principais **focos de relevância do trabalho**. O primeiro refere-se à questão da articulação da prática pedagógica nas escolas com princípios proclamados pelo Estado brasileiro, tais como o respeito à diversidade, às especificidades e às várias identidades culturais. O segundo relaciona-se à identificação de políticas capazes (ou não) de promover, por um lado, a qualificação eficaz, crítica e consequente dos professores e demais profissionais da educação e, por outro, a remoção de barreiras à aprendizagem e o atendimento às singularidades de seus educandos. O terceiro, e talvez o mais

desafiador, diz respeito à premência de se investigar as condições e a adequação do atual modelo de inclusão educacional em relação à educação de pessoas surdas.

Cumprido, em suma, ressaltar e enfatizar que serão tais focos que iluminarão, por assim dizer, a *questão política das políticas públicas* referentes à desigualdade de oportunidades e ampliação da cidadania no Brasil que, no caso desta pesquisa e no arco temporal considerado – 1990-2013 – referem-se à educação de surdos.

No caso específico do tema proposto, no entanto, prévio levantamento da literatura verificou que, embora a produção científica referente à Surdez e à Educação de Surdos seja hoje, no Brasil, bastante numerosa, o material existente, do ponto de vista da **articulação de políticas públicas e práticas educacionais para as pessoas surdas, na área da Ciência Política**, ainda é incipiente. Cabe, assim, novamente salientar que um dos principais objetivos específicos desta tese é começar a preencher tal lacuna que, pela sua simples rarefação na academia brasileira, mereceria análise *per se*.

Finalizando esta Introdução, cumpre indicar que a tese foi elaborada em sete capítulos. O primeiro estabelece as perspectivas e os posicionamentos assumidos em relação aos campos estudados e tece considerações iniciais a respeito da realidade aqui tratada. O segundo expõe a abordagem adotada e apresenta uma revisão de bibliografia de autores de importância reconhecida pelo meio acadêmico pelas suas contribuições no campo da teoria e da pesquisa nas áreas em que se localiza o trabalho. O terceiro revela a metodologia empregada, incluindo os procedimentos e os instrumentos utilizados. O quarto discute e analisa as informações obtidas através de pesquisa documental complementada por contatos pessoais. O quinto, o sexto e o sétimo descrevem os Estudos de Caso e apresentam a interpretação dos dados colhidos nos diferentes, porém interligados, universos: os textos políticos, o discurso dos profissionais de Educação em atividade e a observação da pesquisadora em relação à prática educativa nas escolas investigadas.

Fecha-se o trabalho resumindo as revelações da pesquisa, tecendo considerações e apontando algumas direções, na esperançosa intenção de, à luz da argumentação desenvolvida e dos dados levantados, contribuir para o debate e o avanço no processo de democratização e melhoria da qualidade da educação brasileira em geral e, em especial, da Educação de Surdos.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SURDEZ: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional. (LABORIT, 2000)¹¹

Inicia-se este capítulo tecendo alguns comentários a respeito da perspectiva adotada em relação à surdez, assim como acerca da posição assumida dentro da área da Educação em geral e, em especial, da Educação de Surdos, que influenciaram a definição do recorte da pesquisa e nortearam o desenvolvimento desta tese.

A primeira observação se refere ao uso que será feito e ao sentido que será atribuído aos termos *deficiente auditivo* e *surdo* ao longo desta empreitada. A expressão *deficiente auditivo* será empregada quando se estiver citando ou fazendo referência a documentos oficiais, textos políticos ou outras fontes que utilizam essa denominação, fazendo distinção entre diferentes níveis de perdas auditivas e, muitas vezes, considerando, prioritariamente, a surdez no seu aspecto patológico. Nos outros casos, será utilizado o termo *surdo*, abrangendo todos aqueles para quem as experiências visuais se constituem na principal porta de comunicação com o mundo e com o conhecimento.

Esta opção se justifica pelo fato de o posicionamento central eleito para este trabalho estar ancorado na *dimensão política e socioantropológica* da **surdez como diferença**, que, embora não negue a natureza biológica da questão, entende que a deficiência é também uma fabricação social (histórica e política), decorrente de oportunidades não igualitárias de condições de vida digna ofertadas pela sociedade a seus membros (Skliar 2003, 2001, 1999, 1998, 1997).

¹¹ Emmanuelle Laborit, francesa, surda profunda, atriz e diretora do Teatro Visual Internacional, em Paris, ganhadora do prêmio Molière de revelação teatral em 1993 pela sua atuação na peça *Les Enfants du Silence*, adaptação do original americano, de Mark Medoff e considerada embaixatriz da Língua de Sinais Francesa – LSF.

Neste sentido, reconhece-se e aborda-se a surdez não apenas pelo seu aspecto de déficit sensorial e de consequentes impedimentos intrínsecos a essa condição, mas prioritariamente pelas possibilidades geradas por essa característica, nem sempre percebidas e aceitas pela sociedade majoritária, e que propiciam uma forma distinta – nem melhor, nem pior, nem mais correta, nem incorreta – de ver e conceber o mundo, suscitando uma maneira diferenciada de construir e vivenciar a realidade histórica, política e social por parte das pessoas que compartilham essa particularidade.

O segundo esclarecimento diz respeito à concepção de Educação com a qual esta produção se identifica, fundamentada na *perspectiva sócio-histórico-cultural* de que o desenvolvimento humano se dá não apenas pela maturação biológica no sentido previsto por nossa herança genética, mas também, e principalmente, pelas nossas interações sociais dentro da cultura à qual pertencemos e à qual estamos expostos desde o dia do nosso nascimento. Ou seja, está profundamente enraizado nas relações entre história individual e história social. (Vygotsky 1978, 1991, 1996).

Por esta angulação, entende-se que não é a “deficiência” em si que determina as possibilidades de vida e traça o destino de uma pessoa, mas este é construído pelo modo como essa deficiência é concebida, pelas condições concretas ofertadas pelos grupos sociais a que o indivíduo pertence e/ou com os quais convive, pelas experiências vivenciadas, e pelas formas de cuidado e de educação que lhe são proporcionadas.

Desse modo, chega-se ao terceiro prisma aqui assumido: entendendo que o conhecimento é socialmente construído, entra-se no campo da Sociologia da Educação, buscando-se as vinculações da produção do conhecimento com os contextos sociais e políticos que o condicionam. Procura-se, assim, analisar *a relação do sistema escolar com as desigualdades sociais*, entendendo-se que, embora não sendo responsável pela produção dessas desigualdades, o sistema escolar pode ser instrumento tanto para combatê-las quanto para garantir sua manutenção (Bourdieu 1987, 1998, 2001, Bourdieu e Passeron 1975, Forquin 1995).

Levando-se em conta, então, esses três enfoques – a *dimensão política e socioantropológica da surdez como diferença*, a *visão sócio-histórico-cultural da Educação* e a *relação entre o sistema escolar e as desigualdades sociais* – destacam-se, a seguir, alguns tópicos para considerações iniciais.

1.1 – SURDEZ, LINGUAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

Um homem sem língua ou que a ele tenha sido negado o direito à fala de sua língua é um homem a quem não se garante nem a dignidade, nem a igualdade, nem a liberdade de pensamento, expressão e comunicação. (FENEIS, 2011, p.5)¹²

O primeiro ponto a ser ressaltado é a questão da aquisição linguística por parte da pessoa surda e as decorrentes repercussões na sua escolarização. Quando oriunda de família ouvinte, o que acontece na grande maioria das vezes,¹³ a criança que não ouve não adquire uma língua de forma natural, espontânea, como aquelas que, compartilhando o mesmo idioma de sua família e interagindo e obtendo informações, vão construindo seu conhecimento de mundo, que será aprofundado no desenrolar do processo educacional.¹⁴

Como consequência, um grande número de surdos (de todas as idades) chega às escolas comunicando-se precariamente, apenas através de gestos familiares, com atraso no desenvolvimento cognitivo e sem acesso, por meio de língua alguma, a quaisquer outras informações, além daquelas estritamente necessárias à sua sobrevivência. E é nessas condições que, geralmente, são colocados em turmas compostas por uma grande maioria de alunos ouvintes, como no caso das escolas inclusivas.

A partir daí, até que essas pessoas adquiram ou aprendam uma língua, desenvolvam os esquemas cognitivos necessários e construam os conhecimentos prévios indispensáveis para a compreensão do que está acontecendo e sendo trabalhado em sala de aula, estabelece-se uma circunstância duplamente “exótica”, como destaca Favorito (2006, p. 80), em que esses alunos não têm acesso nem ao que diz o(a) professor(a), seja em LIBRAS ou em Língua Portuguesa, nem ao que tenta lhe passar o(a) intérprete, caso a escola conte com esse profissional na sala de aula.

¹² FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

¹³ Segundo COSTA (2000), RODRIGUES e PIRES (2002), MALLORY, ZINGLE & SCHEIN (1993, *apud* FERNANDES e MOREIRA, 2009) e outros pesquisadores, esta situação ocorre em cerca de 90% dos casos.

¹⁴ Do ponto de vista da Linguística, **a aquisição** de uma língua é um processo natural, desenvolvido a partir do contato direto com pessoas proficientes nessa língua, enquanto **o aprendizado** é um processo sistematizado, feito com base em uma primeira língua já adquirida.

Em relação à questão linguística, o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, da Secretaria de Educação Especial do MEC, há quase uma década já apontava que...

...a UNESCO propõe a educação básica na língua materna da criança, o que, para o surdo, corresponde à educação básica na língua de sinais. (SALLES et al, 2004, p.47).

O mesmo programa desde então definia como condição para que a LIBRAS possa se constituir como primeira língua dos surdos...

... o contato da criança surda com adultos surdos e outras crianças surdas, para que haja um input linguístico favorável à aquisição da língua, possibilitado por um ambiente de imersão em língua de sinais. (SALLES et al, op.cit., 2004, p. 46)

No entanto, nas nossas redes públicas ainda parecem ser raras as escolas regulares com a presença de profissionais surdos sinalizantes, até mesmo para atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais,¹⁵ onde se objetiva, como uma das metas do Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos, a promoção da aquisição e desenvolvimento da comunicação em LIBRAS. (BRASIL, 2006)

Esta discrepância entre o texto da política e sua aplicação prática na realidade brasileira vem gerando a situação, no mínimo inadequada, em que um grande número de crianças surdas tem na escola, como modelo linguístico do que se propõe, oficialmente, que venha a ser a sua primeira língua, uma pessoa ouvinte, para quem a língua de sinais é uma segunda língua.

Mais do que isso: oferece-se à criança surda, como matriz para identificação e desenvolvimento de sua subjetividade, adultos cuja relação com o mundo se dá a partir de um canal que essa criança não pode acionar, o canal da oralidade, dificultando sua aproximação com esses adultos e, muitas vezes, gerando um processo causador de baixa autoestima e outras possíveis consequências negativas, conforme será discutido no item a seguir.

¹⁵ Não foram encontrados estudos ou relatórios oficiais acerca do número total de profissionais surdos, contratados ou concursados, trabalhando nas escolas brasileiras. Assim, este comentário baseia-se em depoimentos de professores e alunos de diversos estados, assim como em informações veiculadas em encontros, congressos e seminários de Educação de Surdos ou obtidas através de leituras de textos acadêmicos referentes à realidade escolar de inúmeros municípios no território nacional.

1.2 – SURDEZ, CULTURA E IDENTIDADE¹⁶

Deixamos à margem o princípio universal e colocamos a ênfase de nossa cultura como necessária à nossa sobrevivência. É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes. Surgem aí os pontos de referências culturais, diferença de ser diante dos não surdos que se propaga pelos artefatos culturais: nossos líderes surdos, a língua de sinais, a escrita de sinais, história, pedagogia, didática, literatura, artes, etc.(PERLIN, 2007, p. 11)¹⁷

O segundo tópico a ser destacado é a existência de um jeito particular – desenvolvido a partir das percepções e experiências visuais – de o sujeito surdo entender o mundo, de pensar sobre ele, de se ajustar a ele e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável. Compartilhar esse jeito, ou esses traços culturais, que incluem a tendência natural à comunicação através das mãos, contribui de forma marcante para a definição e construção positiva da identidade da pessoa surda.

Poucas vezes, entretanto, e apenas como exceção, tem sido propiciada às crianças surdas a oportunidade desse compartilhamento, tendo sido a regra mais comum, ao longo dos tempos, a rejeição ao uso de sinais, acompanhada da tentativa familiar, escolar e social de negação das especificidades da surdez e de apagamento das diferenças culturais entre surdos e ouvintes.

Essa não aceitação da maneira de ser e da forma pela qual as pessoas desprovidas de audição espontaneamente se fazem entender, somada à impossibilidade desses sujeitos de se constituírem exclusivamente a partir da identificação com o modelo ouvinte, uma vez que suas características e condições para comunicação são diferentes, fez com que, por muito tempo, muitos surdos, mesmo aqueles que tinham

¹⁶ Recorremos aqui aos conceitos dos estudos pós-estruturalistas, onde cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de sua significação, e aos fundamentos da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky, utilizados em estudos dedicados à compreensão da formação da identidade surda por autores consagrados na área, como o já citado SKLIAR (1997, 1998, 1999, 2001, 2003), GÓES (1998), LACERDA (2000), PERLIN (1998, 2004, 2007) e STROBEL (2009), entre outros.

¹⁷ Gladis Perlin foi a primeira surda brasileira a conquistar o título de Doutora. É Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS (1998 e 2003, respectivamente) e Professora Adjunta da UFSC.

passado pelo processo de oralização,¹⁸ desenvolvessem uma forte tendência a se fechar em seu mundo de silêncio, sentindo-se como seres inferiores e indivíduos de segunda classe.¹⁹

Essa mesma rejeição às suas possibilidades, por outro lado, foi também capaz de gerar fontes de resistência por parte de indivíduos mais contestadores e combativos, e de propiciar a criação de instituições específicas, onde surdos oriundos de distintas regiões foram estabelecendo as bases de uma coletividade de pessoas sinalizantes com história, língua e traços culturais comuns, sem que deixassem de compartilhar a cultura nacional. Formou-se, assim, uma comunidade que se reconhece como parte da diversidade cultural brasileira e, ao mesmo tempo, como possuidora de marcas distintivas que a unificam.²⁰

Conforme esclarece a direção da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS),

Como costuma ocorrer, não poucas vezes na história universal, [a cultura da comunidade surda] não é uma cultura étnica baseada numa consanguinidade, mas [caracterizada] por um fazer-se histórico, uma prática histórica em que um grupo numeroso de indivíduos se encontra em determinadas circunstâncias comuns e reage solidariamente no mesmo sentido, fazendo-se assim uma comunidade linguístico-cultural, certamente múltipla nos planos social, moral, religioso e político, mas, de qualquer modo, uma comunidade que se reconhece enquanto tal, com base em mesmas língua, cultura e história. (FENEIS, 2011, p.3)

Tendo em vista a importância fundamental da formação da identidade no processo de constituição do sujeito, da significação de si e do reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais, entende-se que as crianças surdas, além de

¹⁸ Esta denominação se refere ao processo de aprendizagem, pelos surdos, da língua oral. Surdos oralizados são aqueles que, independentemente de sinalizar ou não, fazem uso, com menor ou maior proficiência, da fala através das cordas vocais e da leitura de lábios como meio de comunicação.

¹⁹ A literatura nacional e internacional sobre surdez contém inúmeros relatos de pessoas surdas nesse sentido. Destacam-se, aqui, apenas como referências iniciais, MACHADO (2008), QUADROS (2006) e QUADROS & PERLIN (2007).

²⁰ O termo “comunidade” está sendo usado aqui em consonância com a acepção nº 8 do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2009.3, a saber: *Comunidade (8) – conjunto de indivíduos com determinada característica comum, inserido em grupo ou sociedade maior que não partilha suas características fundamentais.*

conviver com os ouvintes, necessitam também, desde cedo, de se relacionar com outros indivíduos na mesma condição que a sua, para que elas se percebam, igualmente, como pessoas surdas, construindo de forma positiva sua identidade e desenvolvendo consciência sobre os significados da surdez.

Como aponta a renomada acadêmica surda,

O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54)

Ou como comenta a experiente pedagoga surda,

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência (...) isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda. (VILHALVA, 2004, p. 37)²¹

Ressalte-se, no entanto, que não está se falando em uma oposição ouvinte-surdo, fechada e definitiva. Pessoas surdas, assim como as ouvintes, são influenciadas pelas mais variadas crenças, posturas e práticas sociais com as quais estão em contato, não havendo uma identidade ou uma cultura que as caracterize de forma homogênea. Ou seja, não há uma única identidade surda, constituída a partir de uma única particularidade, a da surdez, assim como não há uma única identidade ouvinte, formada a partir de um único fato, o de que a pessoa ouve.

Identities são construídas a partir de diversas marcas sociais, como as de classe, raça, etnia e gênero, assim como a partir das características e possibilidades individuais, do convívio com os demais, das oportunidades experimentadas e das trocas culturais realizadas em um determinado lugar e em um tempo histórico específico.

²¹ Shirley Vilhalva é Mestre em Linguística pela UFSC. Foi diretora da Escola Estadual de Surdos CEADA, em Campo Grande, MS, vice-presidente da FENEIS, Conselheira do CONADE e Professora Tutora do polo UFSC do Curso Letras-LIBRAS. Trabalha com educação de índios surdos nas escolas indígenas de MS.

O que se está focalizando, portanto, não é a prevalência de uma “marca da surdez”, mas sim o papel da escola, ainda não plenamente desempenhado em um grande número de instituições de ensino brasileiras, de proporcionar às crianças surdas, como um dos elementos (entendido como fundamental, mas não exclusivo) para a construção de sua identidade, o contato com pares adultos com quem possam compartilhar as especificidades da condição de surdez.

Neste ponto, cabe importante observação em relação às pessoas surdas que se submetem, seja por opção própria, seja por escolha de seus responsáveis (no caso de crianças pequenas) à cirurgia para a implantação de prótese coclear²² na tentativa de desenvolver ou recuperar sua capacidade auditiva e sua oralidade.

Uma vez realizado o procedimento, surdos implantados passam a “ouvir eletronicamente”, com maior ou menor sucesso, a depender do equipamento utilizado, das condições individuais (causa da surdez, idade e fase de aquisição de linguagem na época da perda auditiva, tempo de surdez, entre outras) e das circunstâncias familiares e sociais de acompanhamento pós-cirúrgico (apoio familiar, terapia fonoaudiológica especializada, monitoramento do aparelho, da audição e da linguagem para identificação de problemas e busca de soluções etc.).

Embora ainda não se encontrem muitos estudos na literatura especializada, é possível observar a partir de contatos pessoais, entrevistas, depoimentos gravados, comentários em redes sociais, postagens em *blogs* e debates em encontros sobre o tema,

²² A prótese coclear, desenvolvida inicialmente nos Estados Unidos na década de 1970 e aprovada pelo *Food and Drug Administration (FDA)* em 1984, é um equipamento eletrônico de alta tecnologia que visa a restaurar a audição em pacientes com perda auditiva severa ou profunda e que correspondam a determinadas condições físicas, psicológicas e familiares que venham a favorecer sua adaptação ao dispositivo. O aparelho é composto por uma parte interna, que estimula diretamente o nervo auditivo através de eletrodos que são implantados cirurgicamente dentro da cóclea (órgão periférico da audição) e um receptor/decodificador externo, posicionado atrás da orelha.

O implante desse equipamento, conhecido popularmente como “ouvido biônico”, pode ser feito a partir dos seis meses de idade, não havendo limite máximo para a realização do procedimento. No entanto, recomendações médicas indicam que quanto menor for o tempo entre a instalação da perda auditiva e a efetivação da cirurgia, maior será a chance de se obter um resultado satisfatório. Estima-se que hoje em dia mais de 3.000 pessoas no Brasil façam uso da prótese coclear, cujo implante, desde 2011, pode ser feito pelo SUS em algumas cidades, desde que o caso atenda a uma série de critérios estipulados pelo Ministério da Saúde.

Informações obtidas nos sites:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-72992008000200007>,

<http://www.otorrinopenido.com.br/unidade-de-protese-impantaveis/implante-coclear/>,

http://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=12537

<http://ouvidobionico.org/criterios-de-indicacao-implante-coclear-para-pacientes-sus/>

que, a partir das novas possibilidades de se relacionar com a língua oral, desenvolve-se, em parte dessas pessoas, uma tendência à maior identificação com o modelo ouvinte, chegando, por vezes, a rejeitar o aprendizado da língua de sinais.²³

Respeitando-se essa opção e essas circunstâncias, esclarece-se que o recorte do estudo aqui relatado não abrange particularidades referentes a esses casos, estando este trabalho direcionado – vale lembrar mais uma vez – à temática relacionada àquelas pessoas para quem as experiências visuais são as principais vias de contato com o mundo e de acesso ao conhecimento, o que não necessariamente vem a ser o caso dos implantados.

No entanto, tendo em vista a existência de relevantes questões identitárias, sociais e educacionais específicas dessa parcela da população que, uma vez não contempladas pelas políticas de Estado, também podem restringir seu pleno gozo dos direitos humanos, assim como dos direitos como cidadãos brasileiros, sugere-se a realização de estudos investigativos e analíticos a respeito desse tema, que, embora tão importante, amplo e atual quanto as questões aqui estudadas, foge ao escopo desta tese.

1.3 – EDUCAÇÃO DE SURDOS E A FUNÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA

Nada Sobre Nós, Sem Nós (lema de movimentos e organizações internacionais de pessoas com deficiência ou com alguma característica ou condição que as tornam diferentes do padrão estabelecido de “normalidade”, e que têm como objetivo promover os direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos desses cidadãos, exigindo que decisões a seu respeito sejam sempre tomadas com a participação deles ou de seus órgãos representativos).

A terceira questão a ser realçada é o papel da escola – além de sua função básica e primordial como local de construção do conhecimento – na formação de cidadãos, através da criação, recriação, transmissão e legitimação de valores, normas e atitudes, função que se torna tão mais relevante quanto mais a educação se pretende democrática e quanto mais diversificado for o conjunto de pessoas que a frequentam e que nela atuam.

²³ A existência de poucos trabalhos a respeito deste tema não permite que se apresentem maiores dados sobre a questão.

Nos anos recentes, vasta literatura²⁴ vem apontando a realidade de uma educação de surdos cujos rumos, segundo os autores, não obstante as novas orientações e determinações oficiais, ainda permanecem sendo traçados, basicamente, por ouvintes que, ao elaborar as políticas a partir de seu próprio ponto de vista e conduzir as práticas de acordo com seus valores e suas representações mentais,²⁵ pouco espaço têm deixado para a expressão da vontade e real atendimento das necessidades daqueles que não ouvem.

Como resultado, afirmam, mesmo ao garantir igualdade de acesso às turmas regulares, a escola continuaria a reproduzir o antigo processo de dominação, gerando e perpetuando uma acentuada assimetria de prestígio e de poder entre as línguas e as culturas, e produzindo sujeitos a partir de uma visão homogeneizada de uma pré-conceituada deficiência, e não de uma diferença com variantes de indivíduo para indivíduo. Sujeitos vistos socialmente e, conseqüentemente, autorrepresentados como incapazes e dependentes dos ouvintes (também concebidos de forma única e homogênea).

Em linha com esse pensamento e visando combater essa desigualdade, os Movimentos Surdos, por intermédio de sua organização política – Associações Regionais, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*)²⁶ – vêm pleiteando, como um dos principais fundamentos da Educação de Surdos, o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre surdos e ouvintes, compartilhando e dividindo a responsabilidade sobre o planejamento, a administração e o ensino de pessoas surdas.

Assim, a chamada Educação Bilíngue que os surdos reivindicam é concebida como forma de assegurar-lhes não apenas a competência no uso tanto da língua de sinais quanto da língua majoritária, cada qual no seu devido contexto e de acordo com

²⁴ Ver STUMPF (2008), FERNANDES E. (2008), MACHADO (2008), LODI e LACERDA (2009), entre outros, além dos inúmeros trabalhos de SKLIAR, aqui já citados.

²⁵ Representações mentais são definidas por Bourdieu (1998, p.107) como *atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos* e se constituem em campo de manifestação das lutas sociais e de um jogo de poder.

²⁶ A WFD, localizada em Helsinki, na Finlândia e com status consultivo na ONU, é uma organização não governamental internacional, fundada em 1951, que representa e promove os direitos humanos de cerca de 70 milhões de pessoas surdas de 133 nações no mundo inteiro.

as circunstâncias e necessidades, mas também, e principalmente, de lhes garantir o direito pleno de atuação nas decisões políticas e educacionais direcionadas para a sua comunidade, em uma escola que, dessa maneira, segundo seu ponto de vista, exerceria, além das atribuições pedagógicas, também sua função política de tornar seus alunos cidadãos críticos e emancipados, aptos a participar ativamente tanto na construção de seu destino quanto nos rumos da sociedade a que pertencem.

Uma vez ressaltados os tópicos acima, que estarão presentes, de alguma forma, durante todo o trabalho, no capítulo seguinte serão apresentadas as bases teóricas sobre as quais esta tese foi concebida.

CAPÍTULO 2

REVISÃO DE BIBLIOGRAFIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Por se tratar de um trabalho interdisciplinar, a moldura teórica sobre a qual esta tese se alicerça foi construída a partir de bibliografia nas áreas da Ciência Política, da Sociologia da Educação e da Educação de Surdos.

A Ciência Política e a Sociologia da Educação se entrelaçam na abordagem que se adotou, permitindo uma visão ampla e, ao mesmo tempo, um olhar contextualizado em relação à problemática examinada. Este capítulo revela essa abordagem e apresenta o cerne do pensamento dos autores selecionados, cujas ideias, nesses dois campos, respaldam o aporte teórico, norteiam o caminho escolhido, demarcam o enfoque eleito e orientam a análise dos dados colhidos.

Quanto à Educação de Surdos, âmbito em que o problema aqui tratado se localiza e espinha dorsal desta investigação, terá seus fundamentos presentes ao longo de toda a discussão, de forma a provocar indagações, direcionar a pesquisa, guiar a argumentação e, iluminada pelo olhar da Ciência Política e da Sociologia, incitar novas questões.

Assim, não se destacou para esse terreno um espaço específico neste capítulo, preferindo-se aludir aos conceitos e resenhar as concepções dos autores nessa esfera, e com os quais esta tese se identifica, sempre que necessário for, em qualquer parte e ao longo de todo este trabalho.

2.1 – CIÊNCIA POLÍTICA E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A Análise de Políticas Públicas como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasceu no século passado nos Estados Unidos sob o pressuposto teórico-analítico de que, em democracias estáveis, a ação do governo é passível de ser

formulada cientificamente e examinada por pesquisadores independentes. Assim, o campo surge deslocando-se do estudo das instituições e estruturas de governos – tradicionais objetos da Ciência Política – para a tentativa de “procurar descobrir o que os governos fazem, porque fazem e que diferença isto faz” (Dye, 1976).

Segundo Souza (2006), a área foi se constituindo a partir da influência de quatro grandes cientistas sociais, que podem ser vistos como seus “fundadores”: Harold Lasswell (University of Chicago), Herbert Simon (Carnegie Mellon University), Charles Lindblom (Yale University) e David Easton (University of Chicago).

Lasswell, a partir dos anos 30, introduziu as expressões *policy science* e *policy analysis* (ciência e análise das políticas públicas, respectivamente) como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, pessoas interessadas em (ou influenciadas por) determinadas políticas e governo. Também é de Lasswell a conhecida afirmação de que decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder às questões “quem ganha o quê, quando e como”, conforme indicado no título de sua obra clássica de 1936, *Politics: who gets what, when, how*.

Simon (1957)²⁷ analisou e discutiu a elaboração das políticas públicas introduzindo a ideia de que embora a racionalidade por parte dos decisores públicos, ou tomadores de decisão (*policy makers*) possa ser limitada por alguns fatores como informação incompleta ou imperfeita sobre o problema abordado, tempo para a tomada de decisão e auto-interesses, essa racionalidade é passível de ser maximizada até um ponto satisfatório através da criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadrem o comportamento desses atores, fazendo-os trabalhar em busca de resultados e impedindo a ampliação dos interesses pessoais.

Lindblom (1959; 1979)²⁸ questionou a ênfase no racionalismo por parte de Laswell e de Simon e propôs a consideração de outras variáveis para melhor compreensão e análise das políticas públicas, tais como as relações de poder e a atuação

²⁷ SIMON, H. Comportamento Administrativo. Rio de Janeiro: USAID. 1957, apud SOUZA, 2006.

²⁸ LINDBLOM, C E. The Science of Muddling Through. In: *Public Administration Review*, vol. 19, 1959, p. 78-88, e Still Muddling, Not Yet Through. In: *Public Administration Review*, vol.39, nov/dez 1979, p. 517-526, apud *Idem, Ibidem*.

dos partidos, da burocracia e dos grupos de interesse. O autor enfatizou, ainda, a integração entre as diferentes fases do processo decisório na formulação das políticas públicas, processo esse que, segundo ele, não teria necessariamente um fim ou um princípio claramente demarcados.

Easton (1965)²⁹ definiu a política pública como produto resultante da atividade política e ressaltou a forte relação existente entre formulação, resultados e ambiente. De acordo com esse especialista, o sistema político recebe e processa dois tipos de demandas e apoios: os *inputs* (provenientes de atores externos ao sistema) e os *withinputs* (oriundos do próprio sistema político). Ambos influenciam, em maior ou menor grau, de acordo com a pressão que sejam capazes de exercer, a produção de *outputs* (resultados ou efeitos), que constituem as políticas públicas.

Outros autores, como Dye (1976), Hecló (1972), Ham e Hill (1993),³⁰ sugerem que, além de uma teia de ações ou de tomadas de decisão ao longo do tempo e em um determinado contexto, também pode-se entender como política pública, sujeita, portanto, à análise, uma inação (ou “não ação”) ou uma “não decisão” do governo em relação a determinado problema da esfera pública.

Como definição prática para “problema”, Sjöblom (1984, apud Secchi, 2011) propõe que seja “a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível”. Dentro desse entendimento, um problema existe quando o *status quo* é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor.

Secchi (op. cit., pág.7) indica, ainda, que, para um problema ser considerado “público”, ele deve ter implicações para uma quantidade ou qualidade notável de pessoas, ou seja, “um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a comunidade).”

O Estudo de Políticas Públicas, formalmente um ramo da Ciência Política, a ela não está restrito, comportando vários olhares e podendo ser também objeto analítico de

²⁹ EASTON, D. *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965, apud SOUZA, 2006.

³⁰ HECLO, H. *Review article: policy analysis*. British Journal of Political Science. 1972: HAM, C & HILL, M. *The Policy Process in the Modern Capitalist State*. Londres, 1993, apud DAGNINO R *et al*, 2002.

outras áreas do conhecimento. Investigadores e teóricos, de um modo geral, apontam o caráter multidisciplinar da análise política e defendem que, para poder ser feita de forma adequada e o mais completa possível, ela precisa abranger informações e utilizar abordagens e metodologias de áreas e ciências diversas, como a Sociologia, a Economia, a Psicologia, a Filosofia, a Administração, o Direito, a Educação e outras mais (Secchi, 2011, Pedone, 1986, Ball e Mainardes, 2011). Mas o fato de estar envolvida com outros saberes, não significa que a investigação de seu campo seja simplesmente um somatório agregado de outros domínios. Ao invés disso, esse estudo...

...constitui-se numa constelação distinta das demais áreas, delas retirando seletivamente um conjunto peculiar de elementos conceituais e metodológicos, técnicas de análise e práticas dirigidas a uma atividade específica. (PEDONE, 1986, p.11)

Essa atividade permite assumir a visão das Políticas Públicas como um processo, que pode ser examinado no seu todo ou em suas partes, e vai desde a apreciação de o que é possível se configurar como um problema de interesse público até a investigação dos impactos e consequências da implantação de um determinado programa ou de uma ação específica para resolver ou aliviar o problema, neste caso podendo receber a denominação de Avaliação de Políticas Públicas.

Em virtude de sua abrangência, diversas classificações e divisões têm sido feitas em relação ao processo das Políticas Públicas (*policy process*). Entretanto, parece haver, segundo Pedone (1986), uma concordância de que é possível pensar esse processo como sendo constituído das seguintes fases:

- A) Formação de assuntos públicos e de Políticas Públicas (formação da agenda / *agenda setting*);
- B) Formulação de Políticas Públicas (elaboração de políticas no Executivo, no Legislativo e em outras instituições públicas, sob os pontos de vista da racionalidade econômica, da racionalidade político-sistêmica ou da formulação responsável);
- C) Processo decisório (atuação dos grupos de pressão sobre os decisores);

- D) Implementação das decisões através de ações empreendidas (*output*), criação de instrumentos jurídicos e de instituições apropriadas, assim como produção de agentes preparados para operacionalizá-las;
- E) Avaliação dos efeitos pretendidos e as consequências indesejáveis, bem como dos impactos mais gerais na sociedade (*outcome*).

Diferentes abordagens têm sido empregadas no estudo das Políticas Públicas. Clemons, Foster & McBeth (2010) chamam a atenção para a existência, nas duas últimas décadas, de forte debate acadêmico entre os estudos de cunho positivista tradicional – quantitativos e baseados na racionalidade, na objetividade e na microeconomia – e as aproximações com um olhar pós-positivista – de caráter qualitativo e interpretativista, fundamentados nos *insights* políticos, nos conflitos de valores, na subjetividade, na ambiguidade e na construção social da realidade.

A abordagem positivista, derivada dos princípios básicos do Iluminismo europeu, enfatiza a eficiência e procura dirigir aos assuntos que focaliza uma consideração neutra, científica e técnica, podendo se mostrar proveitosa quando o problema abarca, principalmente, questões técnicas passíveis de serem mensuradas através de modelos matemáticos. Já a abordagem pós-positivista parece mais adequada à democracia, uma vez que abrange a crescente participação dos cidadãos – e de suas crenças, seus valores, conflitos, contradições etc. – na definição dos problemas públicos, na geração de políticas alternativas e na determinação da política a ser empregada.³¹

No mesmo artigo, Clemons *et al* destacam trabalhos importantes fundamentados nessas duas visões,³² mas também criticam os dois modelos (ainda que o positivista mais duramente), chamando a atenção, por um lado, para o fato de que muito raramente

³¹ Para uma leitura mais aprofundada sobre o debate em questão, ver FURLONG & MARSH, *A Skin not a Sweater: Ontology and Epistemology in Political Science*, In MARSH & STOCKER (2010), p.184-211.

³² CLEMONS *et al* (2010) citam como obras importantes baseadas na abordagem positivista: WEIMER, D. L., & VINING, A. R. *Policy analysis: concepts and practice* (4ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2004; MUNGER, M. C. *Analyzing policy: choices, conflicts, and practices*. New York: W. W. Norton, 2000; DUNN, W. N. *Public policy analysis* (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2004.

Como representantes da visão pós-positivista, os mesmos autores ressaltam: BIRKLAND, T. A. *An introduction to the policy process*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2005; ANDERSON, J. E. *Public policymaking* (6ª ed.). Boston: Houghton Mifflin, 2006.

questões técnicas podem ser separadas totalmente das questões normativas e políticas e, por outro, para a necessidade de mais objetividade e praticidade nos estudos dessas questões. Propõem, assim, o uso de metodologias mistas que conciliem as duas abordagens, oferecendo ferramentas específicas para análises políticas e apresentando estudos de caso para a formação de graduandos nessa especialidade.

Ham e Hill (1993, *apud* Dagnino, R., 2002) afirmam que as análises de Políticas Públicas podem ser alocadas em duas grandes categorias:

- As que têm como objetivo desenvolver conhecimentos sobre o processo de elaboração das políticas e que revelam, portanto, uma orientação predominantemente descritiva;
- Aquelas voltadas a apoiar os decisores (*policy makers*), agregando conhecimento ao processo de elaboração de políticas e envolvendo-se diretamente na tomada de decisões, revelando, assim, um caráter mais prescritivo ou propositivo.

Dye (1976), no entanto, já se referia ao tema dizendo que a Análise de Políticas tem um papel importante na ampliação do conhecimento da ação do governo e pode ajudar os elaboradores a melhorar a qualidade das políticas públicas. Sua visão ratifica a de outros autores, como Lasswell (1951) e Dror (1971),³³ segundo os quais a Análise de Política tanto precisa ser descritiva, quanto prescritiva.

Dunn (1994) define Análise de Políticas como uma atividade de criação de conhecimento “a respeito de” e também “dentro do” processo de elaboração e aplicação de políticas públicas e programas. O analista, diz o autor, investiga causas, consequências e desempenho (resultados e impacto) dessas políticas, mas esse conhecimento permanece incompleto, a menos que seja disponibilizado aos responsáveis por sua elaboração e ao público a quem elas se destinam. Assim, seu entendimento é que a Análise de Políticas é uma ciência social aplicada que emprega métodos múltiplos de argumentação e debates para criar, avaliar criticamente e comunicar conhecimento sobre políticas públicas, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

³³ DROR, Y. *Design for Policy Sciences*. New York: American Elsevier, 1971, *apud* DAGNINO, R. *op. cit.*

Tendo em vista as considerações apresentadas, partiu-se, neste estudo, de um olhar multidisciplinar e crítico, incorporando-se o olhar da Sociologia e da Educação a fim de se poder contemplar aspectos mais extensivos do objeto pesquisado, e intencionando-se, de alguma forma, colaborar na ampliação e divulgação de conhecimentos sobre a área que possam contribuir tanto para melhoria do entendimento acerca do processo político como para o aprimoramento das políticas públicas resultantes desse transcurso.

Nesse sentido, elegeu-se, para esta pesquisa e análise, entre os diversos modelos apresentados pela literatura da área, a Abordagem do Ciclo de Políticas (*Policy Cycle Approach*) formulada a partir dos anos 90 por Stephen Ball e colaboradores, destacando-se entre eles Richard Bowe, e sobre a qual se discorrerá a seguir.

2.2 – ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Stephen Ball, sociólogo e pesquisador do campo de políticas educacionais, é um dos diretores associados do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais (*Centre for Critical Education Policy Studies*) do Instituto de Educação da Universidade de Londres, ao qual também pertence Richard Bowe. Esse centro congrega pesquisadores interessados em investigar os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas, e suas principais preocupações direcionam-se às consequências das políticas em termos de equidade e inclusão. Nessa perspectiva, o uso do termo “crítico” no nome do Centro aponta o compromisso específico de seus pesquisadores de interrogar, avaliar e analisar políticas em termos de suas contribuições positivas e negativas para a realização da justiça social.

De uma forma bastante ampla, a Abordagem do Ciclo de Políticas pode ser vista como um referencial teórico-analítico dinâmico e flexível, no qual os autores sugerem que o foco de uma análise abrangente e crítica de políticas públicas deve incidir tanto sobre a formação do **discurso** e do **texto da política** quanto sobre a **interpretação ativa** desses textos, feita pelos profissionais que atuam no contexto da prática, quando vão relacioná-los ao seu cotidiano de trabalho.

O **discurso**, no sentido aqui empregado, se diferencia da fala e da língua, implicando em aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras e nos enunciados de uma dada sociedade em um determinado momento histórico. Foucault enfatiza esse caráter linguístico do processo de construção do mundo social, definindo discursos como conjuntos de expressões verbais que, de forma datada e situada, descrevem a realidade, mas que também conformam essa realidade e os objetos sobre os quais se fala.³⁴

Segundo Laclau e Mouffe, cujos trabalhos constituem a base da chamada Teoria do Discurso, este não é uma simples soma de vocábulos, mas uma consequência de articulações concretas entre os sujeitos, unindo palavras e ações, e visando a produzir sentidos que vão disputar espaço no âmbito social.

O discurso configura o papel e influencia as atividades políticas dos agentes sociais. Não há uma essência pré-constitutiva nas relações sociais: é a própria prática discursiva que estabelece as características e os limites identitários. Portanto, analisar discursos a partir deste ponto de vista significa buscar entender como são produzidos, como eles funcionam (de que forma influenciam os agentes sociais) e como são modificados. (Howarth, 1995)

Todo fato social é discursivamente significado e os discursos são historicamente contingentes e construídos politicamente. Assim, significantes (nos termos de Saussure) como liberdade, democracia e justiça, por exemplo, assumem significados diferentes em lugares e momentos históricos diferentes, e variam de acordo com o sujeito que os produz em função do espaço de representação social que esse sujeito ocupa.

Os discursos nunca esgotam os significados e identidades disponíveis em uma dada sociedade, assim como as identidades nunca estão totalmente fechadas – o que não significa que estamos condenados a viver num mundo caótico e desprovido de sentido, nem impede o desenvolvimento de uma análise política da realidade. As práticas políticas têm a primazia na constituição das identidades e é através do estabelecimento de fronteiras e da construção de antagonismos que os discursos adquirem sua identidade. Os antagonismos, por sua vez, estão sujeitos à construção e desconstrução

³⁴ Em relação a esse aspecto, , há de se destacar, entre os escritos de Foucault, as obras *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (1966), *A arqueologia do Saber* (1969) e *Microfísica do Poder* (1979),

em função das condições históricas (aí incluídas as condições políticas, econômicas, sociais etc.), o que mostra a contingência das identidades e, em decorrência, a contingência dos discursos.

Discursos conformam o que pode ser dito e pensado, mas também *quem, quando, onde e com qual autoridade* pode falar, enfatizando ou silenciando determinadas questões em função dos sentidos que deseja divulgar. Nessa visão, os discursos e as políticas, imersas nas relações de poder, invocam noções particulares de verdades, definem os objetos considerados aceitáveis e justificáveis, funcionando como “regimes de verdade” de uma determinada época ou lugar.³⁵

A **política como discurso**, portanto, estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de selecionar vozes, uma vez que somente certas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Assim, com base em Foucault, Ball explica que políticas podem se tornar regimes de verdade porque, na prática, os atores sociais estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns serão dominantes sobre os outros.

Textos são formulados a partir de um discurso e Ball entende que os **textos políticos** (leis, decretos, portarias e medidas oficiais em geral) são “representações codificadas de maneira complexa (através de lutas, compromissos e concessões, interpretações e reinterpretações impostas pelas autoridades competentes) e decodificados de formas igualmente complexas pelos agentes que os colocarão em ação, de acordo com sua história, experiências, habilidades, recursos e contexto”.³⁶ No original:

We can see policies as representations which are encoded in complex ways (via struggles, compromises, authoritative public interpretations and re-interpretations) and decoded in complex ways (via actor's interpretations and meanings in relation to their history, experiences, skills, resources and context). (BALL, 2006, p. 44)

³⁵ Em *Microfísica do Poder* (1979), Foucault defende que cada sociedade tem seu regime de verdade (sua política geral de verdade), composto dos discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros, dos mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, dos meios pelos quais cada um desses discursos é sancionado e das técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade e do status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

³⁶ Tradução, feita pela autora desta tese, do texto citado a seguir.

Baseando-se na teoria de Roland Barthes, que defende o leitor e o crítico como criadores, junto com o autor, do sentido do texto, Ball (1993) afirma que os textos políticos, ou partes deles, podem ser classificados como fechados, prescritivos, (*lisibles/writerly*), que limitam a produção de sentidos por quem os lê, ou abertos, “escrevíveis” (*scriptibles/writerly*),³⁷ que dão espaço ou mesmo convidam o leitor a participar ativamente na sua interpretação.

Dessa forma, e citando artigo de J. Codd (Massey University, na Nova Zelândia), o autor sustenta que uma política poderá estar sempre em movimento, sendo contestada e modificada, uma vez que cada texto terá uma pluralidade de leitores e de leituras, podendo gerar diferentes práticas em diferentes contextos, histórica e socialmente situados. No original:

A policy is both contested and changing, always in a state of “becoming”, of “was”, and “never was”, and “not quite; for any text a plurality of readers must necessarily produce a plurality of readings. (CODD, 1988, p.239³⁸, apud BALL, 2006, p.44)³⁹

A partir dessas premissas e concepções, Ball e Bowe enfatizam a necessidade de se analisar tanto os **processos macropolíticos**, (no nível do Estado) quanto os **micropolíticos** (a ação dos profissionais no nível local), considerando sempre as relações entre os dois níveis e fazendo o que eles denominam de **estudo da trajetórias das políticas**, que seria uma análise cruzada, indo desde a formulação das políticas até o impacto de sua aplicação.

Para tanto, os autores propõem o exame de um ciclo contínuo constituído por cinco contextos, cada qual apresentando arenas, lugares e grupos de interesse e envolvendo disputas e embates em defesa desses interesses. São eles:

³⁷ Os termos em francês foram usados por Barthes, os em inglês foram empregados por Ball e Bowe e as traduções/adaptações em português, foram adotados pela autora deste trabalho.

³⁸ CODD, J. The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents, In *Journal of Education Policy*, issue 3, n. 3, p. 235-248, 1988.

³⁹ Uma política tanto é contestada quanto passível de modificações, sempre em um estado de “vir a ser”, “era”, “nunca foi”, “não é bem assim”; qualquer texto terá necessariamente uma pluralidade de leituras a partir de uma pluralidade de leitores. [Tradução da autora]

- O **contexto de influência**, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são constituídos. Atuam neste contexto forças nacionais e internacionais e é neste contexto que os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para a política;
- O **contexto de produção do texto**, ou seja, da elaboração de documentos oficiais, onde apenas algumas influências e alguns discursos serão reconhecidos como legítimos e somente algumas vozes serão ouvidas;
- O **contexto da prática**, onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde se produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original;
- O **contexto de resultados ou efeitos**, que se referem a mudanças na prática ou na estrutura (chamados por Ball de efeitos de primeira ordem), evidenciando-se em lugares específicos ou no sistema como um todo, assim como ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (denominados de efeitos de segunda ordem);
- O **contexto da estratégia política**, que envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

A seguir, serão apresentados os aspectos mais relevantes na formação de dois desses contextos, o de influência e o de produção de textos, destacando-se sua possível interferência no desenvolvimento das atuais políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação de Surdos, examinadas detalhadamente no Capítulo 4. Também o contexto da prática será aqui abordado, porém apenas de forma conceitual, sendo discutido e analisado nos seus pormenores e nas suas ações e aplicações mais concretas (ou seja, na práxis) nos Estudos de Caso, a partir do Capítulo 5. Os dois outros contextos, o de resultados ou efeitos e o da estratégia política, serão igualmente focalizados nesses Estudos, quando se fizer a exposição e a interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo, assim como nas Conclusões e Comentários Finais, quando se apresentar críticas e sugestões a partir de todos os levantamentos, análises e discussões.

2.2.1 – Contexto de influência: o surgimento dos movimentos sociais populares no Brasil e a emergência dos novos sujeitos históricos⁴⁰

A partir da segunda metade do anos 70, novos canais de participação social se constituíram em um campo de confronto à ditadura militar no Brasil, permitindo e possibilitando maior abertura nas décadas seguintes. Objetivando a denúncia ao autoritarismo de Estado e atuando como alternativa aos espaços tradicionais de organização e enfrentamento, como sindicatos e partidos políticos, a sociedade civil passou a se qualificar como espaço político de resistência e de luta por melhores condições de vida. (Neves, 2008)

Nesse contexto, experiências diversas procuraram não apenas democratizar o Estado, mas também incentivar a politização da sociedade. Tal fato está relacionado com diferentes fenômenos sociais presentes no período, entre eles a reavaliação da ideia de direitos humanos e de cidadania.

A nova cidadania trabalha com uma redefinição da ideia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos. Essa concepção não se limita a conquistas legais ou ao acesso a direitos previamente definidos, ou à implementação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos, que emergem de luta específicas e da sua prática concreta. (DAGNINO, E, 1994, pp. 107-108)

Ainda de acordo com a autora, essa nova cidadania requer...

...a constituição de novos sujeitos sociais ativos, definindo o que eles consideram ser os seus direitos e lutando pelo seu reconhecimento. Nesse sentido, ela é uma estratégia dos não cidadãos, dos excluídos, uma cidadania “de baixo para cima”. (Id. Ibid.,1994, p. 108)

Despontaram, nessa época, no interior da sociedade civil brasileira, os chamados Movimentos Sociais Populares: agrupamentos de pessoas, geralmente das classes populares ou de grupos minoritários destituídos de poder e discriminados que, agindo coletivamente e com algum método, passaram a fazer parcerias e alianças e a abrir

⁴⁰ Para uma análise do contexto internacional e da influência da globalização neoliberal no discurso das políticas sociais brasileiras a partir dos anos 70 do século XX, sugere-se a leitura do capítulo 2 de PEDREIRA (2006).

diálogos e negociações com interlocutores como processos articulados para conquistas de direitos e exercício da cidadania.

Especialmente nas grandes cidades, essas novas práticas de lutas das classes e grupos menos favorecidos redefiniriam a forma de fazer política, levando, nos anos seguintes, a um aumento significativo do número de associações comunitárias, assim como à mudança e intensificação da sua forma de relação com o Estado (Avritzer, 2002).

Conforme comentado por Holzner (2003), os cientistas políticos, em geral, têm uma posição otimista em relação ao potencial das associações da sociedade civil em produzir um coletivo de cidadãos politicamente ativos e com inclinação democrática. Com efeito, com grande capacidade criativa e mobilizadora e levantando bandeiras bem definidas, essas expressões organizativas atraíram e congregaram grupos específicos, conseguindo consistência cada vez maior. E entendendo que a resolução de seus problemas só se efetivaria em uma sociedade mais igualitária, tais agremiações buscaram se relacionar com as demais forças sociais, convertendo-se, gradativamente, em espaço efetivo de luta social para a transformação do sistema político.

No bojo desse processo, surgiram os chamados “novos sujeitos históricos”. No conceito de Sader (1988), essa denominação se refere a indivíduos até então dispersos e isolados, que começam a se reconhecer mutuamente quando passam a decidir e agir em conjunto nos movimentos populares, reavaliando-se, redefinindo-se e criando uma nova identidade.

Esse “novo sujeito” é, assim, resultado da interação com outros agentes, e embora coletivo, isto é, construído a partir da organização de práticas na defesa de interesses comuns, não é portador de uma visão pré-determinada. No curso de sua participação no movimento, ele amplia sua visão de mundo, descobre seus direitos sociais, conscientiza-se das causas de sua segregação e identifica os espaços socialmente diferenciados. A identidade que ele constrói não é, portanto, algo que naturalmente o grupo possui, mas trata-se de uma identidade fruto das posições que assume coletivamente, como integrante do grupo. Depende, sobretudo, das experiências vividas pelos indivíduos que participam daquela agremiação e que permitem o reconhecimento de seus interesses, seus objetivos e suas limitações.

Da mesma maneira, a formação de uma vontade coletiva é produto de uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, que se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção de mundo (Gramsci, 1984). Essa vontade e identidade coletivas, assim como a solidariedade presente entre os membros de uma organização são elementos fundamentais no favorecimento de uma ação conjunta, até mesmo nas situações sociais consideradas mais difíceis (Holzner, 2003).

Os movimentos sociais multiplicaram-se no Brasil durante a década de 80, e, principalmente, nos anos 90, percebendo-se, no país, progressiva ampliação e diversificação de organizações populares, com diversos modelos de composição, formas de mobilização, bandeiras de luta, relações com mediadores e interlocutores e processos de formação das lideranças populares.

Nesse período, consolidaram-se grupos e entidades regionais, e também expressões locais de movimentos nacionais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desenvolveu-se o Associativismo Comunitário nas suas mais diversas formas de expressão, ampliaram-se movimentos por moradia popular e de defesa dos favelados e fortaleceram-se organizações com caráter identitário, como os de mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiência, homossexuais e vários outros de defesa de crianças e adolescentes. Firmaram-se, ainda, as associações religiosas, as pastorais sociais, bem como os Centros de Educação Popular e as Organizações Não Governamentais (ONGs).

Nessa conjuntura, conceitos, valores e ideais de igualdade, equidade, justiça social, cidadania, coesão, solidariedade, voluntariado, tolerância, entre outros, emergiram nos diversos discursos políticos, adquirindo sentidos ora *transformadores*, como reivindicação e mote de luta por parte dos integrantes das diversas agremiações em busca de um projeto político democratizante e participativo, ora *disciplinadores*, em busca de racionalizar efeitos do processo de globalização neoliberal (como o decorrente aprofundamento das desigualdades), através de programas e medidas sociais, entre estas as políticas de inclusão educacional e social por vezes decorrentes de propostas

estabelecidas por instituições financeiras internacionais – as agências multilaterais, como o FMI e o Banco Mundial.⁴¹

Entre os novos sujeitos históricos, membros das minorias brasileiras que, na década de 90, a partir de um *discurso transformador*, encontraram condições para se unir em torno da luta pela conquista de seus direitos e da sua cidadania, estão as pessoas surdas, cuja evolução do associativismo e consequentes crescimento e participação na elaboração de textos políticos, assim como na e na discussão e reivindicação de normas jurídicas a favor de seus direitos, será, em seguida, apresentada.

2.2.2 – Contexto de produção do texto: o desenvolvimento do associativismo surdo e a luta pelos direitos de cidadania

Chamam-se Movimentos Surdos as organizações da comunidade surda que desenvolvem ações políticas e sociais voltadas para esse segmento. Sua história, relatada de forma concisa nas páginas a seguir, demonstra o lento processo de inserção social dessas pessoas, seu gradual crescimento de consciência política e sua luta contra a marginalização e em prol da igualdade de direitos e de oportunidades na vida educacional, profissional e social.⁴²

Até a Idade Média, os surdos, ao menos no chamado mundo ocidental, foram, de um modo geral e na maioria das sociedades, considerados como seres desprovidos de capacidade intelectual e, portanto, incapazes de qualquer aprendizado. Somente em meados do século XVI, membros de determinados setores da sociedade europeia começaram a cogitar possibilidades de “tratamento” ou de educação de alguns desses desfavorecidos.

A incidência da surdez, naquele tempo, costumava ser alta nas famílias da aristocracia e da realeza em virtude, muito provavelmente, da prática comum dos

⁴¹ A respeito desses deslocamentos de sentidos, Dagnino, E. (2004) aponta uma “confluência perversa” entre o projeto de construção da democracia brasileira, por um lado e, por outro, o do modelo neoliberal, pelo fato de ambos os projetos requererem uma sociedade civil ativa e propositiva e, por isso, mesmo, fazerem uso de referências comuns para objetivos políticos distintos.

⁴² O breve resumo histórico apresentado nesta seção baseia-se em MOURA (2000), SÁ (1999) e SKLIAR (1998), como também em trabalhos de diversos outros pesquisadores acessados através do *site* da FENEIS: <http://www.feneis.org.br>

casamentos consanguíneos como forma de manter as riquezas numa mesma camada social. Interessados em que seus filhos surdos pudessem ter acesso a heranças e a títulos de família – e para gozar desse direito, de acordo com as exigências da época, precisavam, aprender a ler e escrever minimamente – foram os nobres os primeiros a pensar na necessidade da educação das pessoas sem audição.

Assim, meninos e meninas surdas nascidos nas famílias mais ricas passaram a ser enviados para estudar em conventos, onde monges, afeitos ao Voto do Silêncio e habituados ao conseqüente uso de uma linguagem através das mãos para se comunicarem entre si durante as tarefas cotidianas de subsistência, compreendiam a necessidade dos sinais como ponto de partida para a educação dos surdos.⁴³

Por outro lado, a Igreja Católica acreditava que as almas das pessoas surdas não poderiam ser consideradas imortais, já que essas pessoas não podiam falar os sacramentos. Por conseguinte, para que tivessem o direito de ingresso no reino dos céus, era preciso que lhes fosse ensinada a utilização da fala.

Com os anos, e a partir dessas duas pressões – a necessidade, por motivos de ordem material, de que aprendessem a ler e a escrever, e a exigência, por razões religiosas, de que viessem a falar –, desenvolveram-se iniciativas antecedentes do que hoje chamamos de Oralismo e outras precursoras do que conhecemos como Gestualismo.

Partidários da primeira corrente acreditavam na possibilidade de que os surdos fossem “reabilitados”, “superassem sua surdez”, falassem e, de certo modo, se comportassem como se não fossem surdos. Os da segunda, mais atentos às dificuldades, ou mesmo impossibilidades, dessas pessoas com a língua falada, foram capazes de ver que elas desenvolviam uma linguagem com as mãos que, apesar de diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura.

Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuraram-se duas orientações divergentes, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças ocorridas no desdobramento de propostas

⁴³ Para melhor compreensão do papel dos religiosos da Igreja Cristã antiga na constituição de linguagens sinalizadas e de alfabetos manuais e o posterior aproveitamento desse conhecimento por religiosos envolvidos na educação de surdos, sugere-se a leitura de REILY & REILY (2003).

educacionais. Fundaram-se as primeiras escolas públicas para surdos, uma de base Oralista, na Alemanha, e outra, com orientação Gestualista, na França. Esta última, além do grande sucesso entre os surdos, obteve bons resultados em termos educacionais. Em consequência, a língua de sinais se difundiu e os surdos franceses começaram a vislumbrar possibilidades de se integrar na sociedade.

Em 1834, pela primeira vez na História Ocidental um grupo de alunos surdos criou, na França, um evento anual, usado como fórum para tornar públicas as suas ideias e exigências. Nascia, assim, o Movimento Surdo, numa época em que os surdos franceses tentavam tomar conta de suas vidas e consciência do que os rodeava, lutando por seus direitos e procurando resolver seus próprios problemas. Seguidamente, em 1838, foi fundada no mesmo país a Sociedade Central de Assistência e Educação de Surdos-Mudos – a primeira associação de surdos do mundo.

A filosofia e a metodologia da Escola Francesa foram adotadas, nas décadas seguintes, em diversos países, inclusive com a orientação de surdos formados naquela instituição, como foi o caso do Brasil: em 1857, no Rio de Janeiro, D. Pedro II funda a primeira escola brasileira para surdos com subvenção nacional, o Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, dirigida por seu idealizador, E. Huet, egresso da Escola Francesa. Tal instituição, após passar por várias mudanças, inclusive de endereço e de nome (além de orientação política e pedagógica), veio a ser o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).⁴⁴

Fazendo uso de sinais e buscando a compreensão e produção da língua portuguesa escrita, o Instituto tinha como metas principais ensinar aos alunos (meninos e meninas, o que não era comum no século XIX) uma linguagem que os habilitasse a manter relações sociais, resgatando-os do isolamento, e oferecer ensino

⁴⁴ Centro Nacional de Referência na Área da Surdez desde 1993, o INES, órgão do Ministério da Educação, tem atualmente como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação, em todo o território nacional, de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez. Neste sentido, além de oferecer, em sua sede, Estimulação Precoce, Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Superior (Graduação e Pós-Graduação), cursos profissionalizantes com estágios remunerados, atendimento especializado nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia e Assistência Social, o Instituto desenvolve pesquisas, produz e distribui materiais didáticos, revistas e periódicos de cunho técnico e científico, promove ensino e difusão da LIBRAS e realiza cursos de formação e capacitação de profissionais da educação de surdos. O INES realiza, ainda, regularmente, seminários, fóruns de debates e congressos no Rio de Janeiro, assim como cursos de capacitação e assessoria técnica em todo o Brasil. (Site: www.ines.gov.br)

Para conhecer a história do INES e da educação de surdos no Brasil, ver ROCHA, 2007, 2009, 2010.

profissionalizante, visando garantir sua autonomia e sobrevivência. As atividades de leitura e articulação labial (oralização) não eram ofertadas a todos, fazendo-se esse trabalho diferenciado apenas com os que tivessem possibilidades (a depender da etiologia da surdez, dos resquícios auditivos e das condições intelectuais), desejo e aptidões para tanto.

Em paralelo, nos Estados Unidos, onde já havia escolas para surdos com metodologia própria desde 1817, o Congresso autorizou, em 1864, a abertura do primeiro curso universitário para não-ouvintes numa instituição que viria, com os anos, a se transformar na atual Universidade de Gallaudet.⁴⁵

Como efeito do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, em 1878 realizou-se em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, a partir do qual essa minoria obteve, na França, ganhos importantes, como o direito a assinar documentos, dando início à sua saída da marginalidade social.

Por outro lado, o método alemão⁴⁶ também vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Em 1880, quando já funcionavam mais de 360 institutos fazendo uso de sinais, espalhados pela Europa, Estados Unidos, México, Canadá e Japão, além do Brasil, o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, em Milão, oportunizou um encontro de profissionais dessa área, ouvintes na quase totalidade, que, após acalorados debates a respeito de ensino, métodos, escolas etc., aprovou, por aclamação, a recomendação do uso exclusivo da metodologia oralista e a proscrição dos sinais na educação de pessoas surdas.

⁴⁵ A Universidade de Gallaudet, fundada em 1856, é uma instituição privada localizada em Washington D.C. A língua oficial da universidade é a ASL, Língua Americana de Sinais, sendo o inglês a 2ª língua. Hoje com cerca de 2.000 alunos, entre os quais não mais do que 10% de ouvintes, Gallaudet forma profissionais em mais de 40 carreiras em praticamente todas as áreas do conhecimento, gozando de reconhecido prestígio, além de liderança mundial em alguns campos do saber, como Linguística e Ensino de Língua de Sinais. Informações disponibilizadas no *site* da universidade: <http://www.gallaudet.edu/>, último acesso em 10/10/2013.

⁴⁶ O método oralista também é chamado de método alemão, devido à nacionalidade de seu fundador, Samuel Heinicke.

A argumentação vencedora foi de que a utilização dos sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral – considerada por aqueles educadores como essencial para a socialização – e que sua organização na estrutura frasal e na estrutura de narrativa interferia e dificultava o domínio da língua escrita – fundamental, a partir de seu ponto de vista – para o desenvolvimento intelectual de qualquer pessoa.

As influências das recomendações daquele congresso nas instituições de ensino no Brasil e nos demais países, naquela ocasião e nas décadas seguintes, constituem tema de inúmeros trabalhos, mas fogem ao objetivo central deste estudo.⁴⁷ No entanto, vale destacar que, a partir de então, a educação dos surdos passou, mundialmente, a priorizar a aprendizagem da língua oral, sendo que o longo tempo e o imenso esforço necessários para o desenvolvimento desta tarefa fizeram com que o ensino das disciplinas escolares e de seus conteúdos acabassem, na maioria das vezes, ficando em segundo plano.

Professores surdos em diversos países foram afastados de suas funções e o associativismo surdo, ainda incipiente, aos poucos foi se dissolvendo. Ao longo do século XX, no Brasil, apenas em alguns lugares – e o INES foi um deles – foi possível às pessoas surdas manter, muitas vezes às escondidas e na clandestinidade, o uso da língua de sinais.⁴⁸ Enquanto isso, o esforço na linha oralista produzia, de um modo geral, sujeitos ainda com muitas dificuldades de socialização e, frequentemente, apenas parcialmente alfabetizados.

Em 1930, foi criada a primeira associação brasileira de surdos, no Rio de Janeiro, por ex-alunos do INES, insatisfeitos com a educação que na época o Instituto oferecia. Batizada de Associação Brasileira de Surdos-Mudos, foi idealizada para lutar pelo direito de essas pessoas voltarem a ser educadas em língua de sinais, como também para procurar vencer suas dificuldades de integração social. Desativada pouco depois devido a uma série de dificuldades, principalmente financeiras, a agremiação foi reaberta em 1971, mas novamente não teve continuidade.

⁴⁷ Para uma discussão aprofundada deste tema, sugere-se a leitura de ROCHA, 2009 e 2010.

⁴⁸ No INES, conforme mostram as pesquisas de Rocha, mesmo quando a linha oralista predominou nas diretrizes pedagógicas e a “mímica” ou “comunicação gestual” (como muitos diziam, na época) foi proibida durante as aulas, ex-alunos eram contratados para trabalhar no Instituto e a comunicação através dos sinais continuou a ser utilizada, principalmente nos ambientes extraclasse, com o conhecimento e aceitação de alguns educadores e, dependendo da época, também do dirigente da instituição.

Com o mesmo objetivo central, uma segunda associação, aberta também no Rio de Janeiro, em 1953, de forma idêntica teve vida curta, assim como outras criadas em São Paulo (1954) e em Minas Gerais (1956). Mais uma vez, problemas de ordem financeira foram as principais causas de suas dissoluções.

A partir dos anos 60, a divulgação dos estudos do linguista americano William Stokoe (1919-2000), comprovando que as línguas de sinais preenchem os mesmos requisitos que a linguística coloca para as línguas orais em termos léxicos, sintáticos e em relação à capacidade de expressar ideias e sentimentos e de gerar uma infinita quantidade de sentenças, provocou o início de um novo olhar para a surdez e criou abertura para o surgimento, na década seguinte, de uma nova corrente educacional denominada Comunicação Total que, de certa forma, trouxe o uso dos sinais de volta para a sala de aula.⁴⁹

Ainda nos anos 70, profissionais ligados à surdez fundaram a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo – FENEIDA, composta exclusivamente por pessoas ouvintes, sendo que a maioria dos surdos, por muitos anos, nem tomou conhecimento de sua existência.

Em 1983, membros da comunidade surda organizaram uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos e reivindicaram junto à FENEIDA espaço para trabalhar, que lhes foi negado por não se acreditar na sua capacidade produtiva. Quatro anos depois, e como fruto de muito esforço para dominar um discurso político e fazer sua voz – através das mãos – ser ouvida, o grupo formou chapa e venceu as eleições para a diretoria da federação.

A primeira atuação da nova diretoria foi a reestruturação do estatuto da instituição, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). O ato não se limitou a uma simples troca de nomes, mas se

⁴⁹ Essa abordagem estimulava o professor a recorrer a quaisquer meios disponíveis para interagir com seus alunos surdos: língua oral, sinais, desenhos, mímica, pantomima, escrita etc. Criada nos Estados Unidos entre os anos 70 e 80 do século XX, difundiu-se por vários países, entre eles o Brasil, que fez uso dessa linha de trabalho a partir do final dos anos 80 até recentemente.

Centrando-se na língua oral, uma vez que a estrutura que rege o pensamento de quem a utiliza é a da língua oral, essa abordagem fez com que se desenvolvesse com os surdos um *Português Sinalizado*, que se constitui no uso de um Português adaptado, artificialmente “falado” através das mãos e que, na realidade, não se configurava como língua alguma. Mesmo assim, conforme apontado, foi através dessa abordagem que se voltou a utilizar, oficialmente, ainda que de forma arbitrária, os sinais dentro do ambiente escolar.

configurou em uma busca de uma nova perspectiva de trabalho e de um novo olhar para os surdos, que deixaram claro que recusavam o atributo estereotipado que em geral as pessoas ouvintes lhes conferem, o de serem “deficientes”.

Hoje existem dezenas de associações de pessoas com surdez espalhadas por todo o país e ligadas à FENEIS. A importância desses espaços é destacada nas duas citações apresentadas a seguir:

As associações de Surdos são as mais importantes representantes da comunidade Surda brasileira. São guardiãs da língua de sinais, pois antes delas os Surdos não se desenvolviam. Viviam isolados com seus problemas. Nessas organizações os Surdos se reúnem para trabalhar, encontrar-se, trocar ideias, compartilhar informações sobre a comunidade Surda e a Língua de Sinais. (FERRAZ, 2009, p. 47)

Vale ressaltar a importância do trabalho de preservação das associações de surdos [...], pois foram essas as principais responsáveis pela resistência e a sobrevivência da Língua de Sinais.[...] A preservação da Língua de Sinais e da Identidade Cultural Surda são condições necessárias para a garantia da autoestima e para a manutenção da energia pela luta por direitos em uma sociedade preconceituosa e excludente. (MONTEIRO, 2006, p. 297)

Construindo teias de articulação e redes de comunicação, os Movimentos Surdos, assim como os demais movimentos populares de minorias, têm propiciado educação informal de seus membros através das oportunidades de participação em debates, deliberações e compromissos que, favorecendo uma atitude democrática por parte desses setores historicamente discriminados ou oprimidos, são responsáveis pela transformação de pessoas, até então alienadas de seus direitos, em novos atores políticos.

Uma das prioridades estabelecidas pelos Movimentos Surdos na década de 90 foi a luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legítimo de comunicação, que culminou na já citada lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.

O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e o seu significado iniciaram uma renovação nas políticas públicas para a educação de surdos no Brasil, conforme será visto em capítulos mais adiante. Por outro lado, deslançaram um processo de

acesso às informações e reforço de autoestima por parte dos surdos que os lançou numa busca crescente de acesso ao que até então lhes era negado: **a plena cidadania.**

A obtenção da cidadania, no entanto, não se restringe ao reconhecimento jurídico dos direitos reivindicados:

Supor que o reconhecimento formal de direitos pelo Estado encerra a luta pela cidadania é um equívoco que subestima tanto o espaço da sociedade civil como arena política, como o enraizamento do autoritarismo social. (DAGNINO, E., 1994, p.109)

Mais do que leis e demais textos políticos, a ampliação da cidadania exige da sociedade um aprendizado de convivência com os novos atores e demanda um processo de transformação de práticas sociais enraizadas (ou uma “reforma intelectual e moral”, segundo Gramsci) e de construção de novas formas de relação com cidadãos que, agora esclarecidos e conscientizados, se recusam a permanecer nos lugares que antes, sem a sua participação, foram socialmente e culturalmente definidos para eles.

Assim, a consumação de uma nova cidadania requer a construção de novos hábitos, valores e práticas no cotidiano da política e configura uma redefinição das relações de poder: a efetivação de uma nova cidadania requer não apenas a garantia de o novo cidadão ser incluído fisicamente, mas também – e principalmente – o direito de ter o seu discurso reconhecido como legítimo e, portanto, de participar efetivamente da própria definição do sistema no qual está sendo incorporado.

Nesse sentido, e no que tange à educação, o exercício da cidadania exige a construção de uma escola também cidadã, aquela que, democraticamente...

...se assume como um centro de direitos e um centro de deveres, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela [...] ...que briga pela cidadania, pelo exercício e pela fabricação da cidadania de quem usa seu espaço[...] ... que, buscando por ser ela mesma, luta para que educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. [...] É uma escola que vive a experiência tensa, contraditória e permanente da democracia. (FREIRE, 1977)⁵⁰

⁵⁰ Fala de Paulo Freire sobre a Escola Cidadã, 1997. Trechos do vídeo sobre a Escola Cidadã, editado pelo Instituto Paulo Freire. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ZC1ruqUnX7I>, acessado em 21/11/2012.

A seguir, será discutido o papel das instituições escolares e dos agentes que nelas atuam na aplicação das políticas educacionais em geral e, em especial, daquelas voltadas para a educação de pessoas surdas. As críticas de Bourdieu ao sistema escolar serão abordadas e relacionadas com a realidade das nossas redes de ensino e com a situação dos alunos surdos nelas inseridos, e será feita referência às recomendações de Bueno com respeito a uma formação de docentes que seja capaz de prepará-los para trabalhar com as minorias dentro de um comprometimento com os valores de igualdade, eficiência e justiça social.

2.2.3 – Contexto da prática: o sistema escolar e os profissionais da educação

Textos políticos representam formalmente as políticas construídas como resultados de disputas e acordos entre grupos que atuam na sua produção. No entanto, é no contexto da prática, dentro de instituições que fazem parte de um sistema em funcionamento, datado e situado, que esses textos assumem sua forma real, de “política em uso”, a partir das condições reais de trabalho, assim como das interpretações, possibilidades e limitações dos agentes que os colocarão em ação, conforme se discutirá a seguir.

2.2.3.1 – Escola e reprodução social

Apesar das diferenças que separam as diversas correntes sociológicas que se ocupam da questão da educação, existe entre elas um ponto de encontro: a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (informações, conceitos, princípios, normas, atitudes, experiências, imagens, representações), sendo sua função principal passar para as gerações mais jovens os conhecimentos, práticas e valores acumulados pelas gerações mais velhas.⁵¹

Bourdieu (1987) reconhece que o sistema escolar é que mantém a continuação da sociedade. Mas sua crítica ao pensamento sobre a escola, inaugurado por Durkheim (1955), é forte: chama a atenção para a dimensão do poder, procurando verificar as relações entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe.

⁵¹ Uma análise mais ampla dos aspectos sociológicos da Educação aqui propostos encontra-se em MANDELBLATT, 2005.

O sistema escolar, segundo ele, contribui para a formação de identidades coletivas, transmite princípios de ordenação em importância hierárquica e serve como base tanto para a equalização, quanto para a diferenciação entre os membros de uma mesma sociedade, reproduzindo, por fim, as próprias classes sociais. E o processo de dominação é tão mais eficiente quanto mais fizer parecer natural a existência de uma ordenação social.

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada, e por isso mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento dessa função. (BOURDIEU, 1987, p. 296)

Anos depois, essas e outras observações de Bourdieu continuam se aplicando às circunstâncias brasileiras de um modo geral e, mais especificamente, também ao caso da educação de surdos. Ainda que as oportunidades de acesso aos estudos, teoricamente, sejam hoje as mesmas para todos, tendo em vista a universalização do Ensino Fundamental e o paradigma da Educação Inclusiva, a situação de desigualdade entre as classes sociais e entre surdos e ouvintes, tanto diante da escola quanto dentro dela, permanece por diversas razões, entre as quais destacamos as de maior pertinência para o presente estudo.

A primeira diz respeito a razões históricas, políticas e econômicas – às quais não vamos nos deter para não fugir ao foco deste trabalho – que fizeram com que a expansão, nas últimas décadas, da oferta de vagas na escola pública fosse acompanhada, por um lado, de uma degradação da sua qualidade de ensino e, por outro, de um estímulo ao crescimento da rede privada, para onde se dirigiram professores atraídos por salários e condições de trabalho mais interessantes, assim como alunos dos extratos mais abastados da sociedade em busca de uma educação melhor, pela qual suas famílias tinham (e têm) condições para pagar e para exigir.

Como decorrência, observa-se – **salvo as exceções de praxe** – grande desigualdade no desempenho e aproveitamento escolar dos alunos da rede pública e da rede privada, conforme comprovado pelos resultados dos exames oficiais. Apesar de

alguns incentivos ofertados aos professores e algumas correções e melhorias de condições de trabalho ocorridas nos últimos anos (mais concursos para docentes das escolas do governo, aumento nos salários, melhores equipamentos, mais cursos de capacitação e atualização) e da adoção de medidas (bastante controversas) na linha da meritocracia, como ofertas de bônus em função de melhores resultados nas avaliações, os efeitos ainda não são satisfatórios.

Segundo os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁵² de 2010, oito em cada dez escolas públicas ficaram abaixo da média, numa escala nacional. Entre as dez mais bem classificadas, encontrava-se uma única escola pública, enquanto na lista das dez piores não havia nenhuma escola privada.

Em relação ao ENEM 2011, entre as 50 melhores escolas pesquisadas, apenas três públicas foram indicadas. E em 2012, entre as 20 melhores escolas do país, segundo o resultado desse mesmo exame, apenas duas eram estabelecimentos públicos (federais). O *ranking* feito pela imprensa nacional a partir dos dados divulgados pelo MEC apontou que, no universo pesquisado em 2012, 93% dos 10% de colégios com notas mais elevadas eram privados, e 98% dos 10% de escolas com notas mais baixas eram públicas.

Ressalve-se, no entanto, que apesar da diferenciação na qualidade de ensino ofertada pelas escolas públicas e privadas ser um fato muito frequente, esta não é uma verdade absoluta, havendo, pelo país, algumas excelentes escolas públicas, muitas frequentadas pela elite e pela classe média, assim como péssimas escolas privadas, principalmente nas regiões mais pobres das grandes cidades.

O que se pretende apontar aqui é que nos casos em que a diferenciação na qualidade de ensino se mantém, reproduz-se, no sistema escolar e através dele, a estrutura social de manutenção de privilégios: melhores escolas, **mais uma, vez salvo exceções existentes**, para os alunos oriundos das camadas com maior poder aquisitivo.

⁵² O ENEM é um exame voluntário, feito por estudantes da rede pública e privada, bem como por pessoas que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Os resultados por escola, no entanto, consideram apenas o desempenho de alunos efetivamente matriculados naquele ano e em escolas onde pelo menos metade dos alunos fez as provas, sendo que esse número não pode ser inferior a dez.

A **segunda** se refere às possibilidades decorrentes da própria condição socioeconômica da maior parte do alunado da rede pública brasileira, que tende a colocá-lo em situação de desvantagem em relação aos frequentadores da rede particular. Como afirmava e demonstrava Forquin (1995, p.81) em seus estudos a respeito das desigualdades de sucesso entre os estudantes,

O fracasso escolar não se reparte de maneira aleatória em relação à origem social dos alunos, [mas] atinge de forma muito mais maciça e regular crianças e jovens dos meios populares.

Concordando com essa afirmativa, Bourdieu (2001) sustenta que forças de eliminação da escola agem durante todo o *cursus*, exigindo dos estudantes com baixa herança cultural e social, assim como de seus familiares, empenho maior e constante para escapar, ou mesmo vencer, o que este sociólogo denomina de “mecanismo de superseleção”: as pessoas com pouco capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos, numa definição simples) precisam demonstrar êxito excepcional para superar as suas dificuldades e chegar ao ensino secundário (na nossa realidade, ao Ensino Médio).

No caso brasileiro, por virem das classes mais desfavorecidas do ponto de vista das condições materiais de existência, grande parcela dos alunos da rede pública não tem tempo para os estudos, a não ser na própria escola, pois são indivíduos que, regularmente, ajudam nos serviços domésticos ou têm uma ocupação fixa, vital para completar o orçamento da família, sendo comum chegarem à sala de aula com visíveis sinais de cansaço. Além disso, seus pais têm quase sempre baixa escolarização, não podendo, portanto, atuar muito no acompanhamento da educação escolar dos filhos.

A situação é diferente na rede particular. Lá, de um modo geral, os alunos dispõem de tempo extra para estudar em casa, frequentemente têm aulas fora da escola, viajam, estão em contato com mais informações culturais e os pais, mais escolarizados, podem participar, favorecer, estimular e dar assistência nos seus estudos e na realização de exercícios e pesquisas.

Assim sendo, ao ofertar escolas de qualidade inferior para a clientela que mais necessita e depende delas para a aquisição de capital cultural, abre-se ainda mais espaço para a ação da superseleção sobre as classes populares, reforçando-se a disparidade de

condições para conseguir acesso aos (ou permanência com sucesso nos) níveis mais elevados de escolarização.

A **terceira** razão se reporta ao tratamento dado aos alunos dentro da escola que, segundo Bourdieu (2001), não sendo diferenciado em função das características e possibilidades individuais, acaba por favorecer a função de “conservação social”. Em outras palavras, o sociólogo afirma que ao se esforçar por tratar, ao menos teoricamente, todos os alunos de forma igual e homogênea, em nome da democracia, a escola acaba mantendo as diferenças iniciais e reforçando desigualdades pré-existentes. E isso pode ser observado claramente no caso dos alunos surdos no nosso país.

Em virtude das nossas precárias políticas públicas de saúde, educação e assistência social, é nas famílias mais pobres que se verifica a maior incidência de pessoas com perda auditiva profunda ou total, uma vez que as classes mais abastadas e mais esclarecidas têm maiores possibilidades de prevenir a surdez através de procedimentos como vacinação contra doenças que podem causá-la, realização de exames pré-natais mais cuidadosos, acesso à orientação médica na eventualidade de uma necessidade de uso de medicamentos ototóxicos, melhores cuidados durante o parto, atendimento, quando preciso, em UTI neonatal etc.

Por conseguinte, é nas escolas da rede pública que se encontra a maioria dos estudantes com surdez. E é nelas que, além do ônus, já comentado, de sua condição socioeconômica, ficam, com frequência e apesar do discurso oficial e dos textos das políticas mais recentes, expostos a uma pedagogia não pensada para eles, mas aplicada a todos, conforme se procurará discutir e analisar mais adiante.

A **quarta** argumentação está ligada à forma de a escola lidar com questões de linguagem e cultura. Bourdieu (1998, 2001) aponta que essa instituição é o lugar onde a aquisição do capital cultural e do capital linguístico acontece por meio de um processo formal de internalização de regras explícitas. Funciona como mercado linguístico que usa e ensina a linguagem considerada legítima pelas classes dominantes. O papel do professor é o de transmitir a cultura erudita (capital cultural) e a linguagem legítima (capital linguístico) através da comunicação pedagógica: trata-se de uma pedagogia do poder, fundamentada em bases desiguais e assimétricas.

Ninguém pode ignorar a lei linguística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho linguístico dos sujeitos falantes. (BOURDIEU, 1998, p.32)

De acordo com o sociólogo, os alunos das classes dominantes ao chegarem à escola se encontram em condições de usar o capital cultural e o capital linguístico escolarmente rentável, visto que, familiarizados com eles em seu grupo social, já dominam, ou podem facilmente dominá-los. Por outro lado, os alunos das camadas populares enfrentam dificuldades para compreender e se expressar na língua escolar padrão, aquela reconhecida pela escola como correta e que goza de efetivo prestígio social, e estas dificuldades, com frequência, podem conduzi-los ao fracasso.

Embora no nosso país já exista uma tendência por parte de um número de educadores em direção à aceitação do uso das variantes dialetais e da norma popular da língua portuguesa, utilizada pela maioria dos brasileiros, a maior parte da elite intelectual e da classe dominante ainda apresenta severo preconceito em relação a essas manifestações linguísticas, não admitindo nem a possibilidade de a escola reconhecê-las como meio eficiente de comunicação.⁵³

Dentro deste quadro, se para os ouvintes das classes populares a língua escolar já é um problema a ser enfrentado, a situação dos alunos surdos é ainda bem mais complexa. Como essas pessoas, em grande número e como já dissemos, chegam à escola sem ter desenvolvido competência linguística em língua alguma, comunicando-se (pouco) somente com seus familiares mais próximos através de gestos, e sua condição não lhes permite vir a compartilhar a língua majoritária com naturalidade, suas dificuldades são drasticamente maiores, conduzindo-os – caso a escola não esteja devidamente preparada para atendê-los de acordo com suas especificidades e possibilidades – de forma quase inexorável, ao fracasso, alimentando a visão de surdez consagrada socialmente como deficiência e incapacidade de aprendizagem e

⁵³ A distribuição em 2010, feita pelo MEC, de um livro para turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) em todo o Brasil, incluindo frases com erros de concordância, causou enorme polêmica. Embora o objetivo da lição em questão, segundo a autora, fosse de apresentar a diferença entre a norma culta e a falada, e de mostrar em quais situações a norma culta é mais adequada – e não de recomendar o uso das incorreções – chegou-se a sugerir que o livro fosse recolhido de todas as escolas.

estimulando a representação tradicional dos surdos como sujeitos deficientes, limitados, incapazes e desprovidos de competência cognitiva para a aprendizagem.

A **quinta** reflexão diz respeito às expectativas dos professores e educadores em relação à diversidade de alunos na escola que, segundo Bourdieu, são decorrentes do *habitus*⁵⁴ desses profissionais, construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais esses sujeitos estiveram inseridos, entre eles o espaço de sua formação para o trabalho.

No Brasil, como resultado da disseminada representação social da surdez como condição incapacitante, muitos professores tendem a esperar pouco de seus alunos surdos, ensinar-lhes pouco, educar pouco, cobrar pouco. A própria escola ratifica essa postura, adotando programas para alunos surdos que não abrangem os conteúdos do currículo regular, assim limitando as oportunidades de avanço para os níveis mais elevados da educação e não preparando esses estudantes para atuarem como membros plenos e participantes de suas comunidades e da sociedade.

Até mesmo famílias, imbuídas pela descrença nas possibilidades de aprendizagem das crianças surdas, contribuem eventualmente para essa situação. Apesar de terem uma visão da escola como meio de inserção social e caminho para a conquista de um futuro melhor, muitos pais, impregnados de concepções que desacreditam no potencial cognitivo dos surdos, tendem a não buscar, e muito menos exigir do Estado, uma escolarização de qualidade elevada, satisfazendo-se com uma educação baseada na funcionalidade, que proporcione a seus filhos não muito mais do que o suficiente para poderem desempenhar tarefas simples do cotidiano, deixando-os à margem da vida social e do trabalho.

Tendo em vista os aspectos apontados, as diretrizes em vigor e as limitações institucionais, na sequência será abordada a função política dos profissionais que se confrontam com as determinações oficiais e que, através das possibilidades de cada um e da ação individual e coletiva no seu ambiente de trabalho, atuam na implementação dos textos políticos nas suas práticas de ensino.

⁵⁴ *Habitus*: matriz cultural ou sistema de esquemas individuais, socialmente constituído, que conforma uma visão de mundo, predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas e orienta suas ações no cotidiano.

2.2.3.2 – Os professores como agentes políticos

Segundo a perspectiva de Ball, a análise de políticas públicas precisa considerar não apenas as diretrizes e restrições (*constraints*) impostas pelos textos políticos, mas também a ação deliberada sobre eles (*agency*) por parte daqueles que os põem em execução, uma vez que esses dois fatores (*constraints and agency*) estarão sempre presentes no ato de sua aplicação.

*I take it as axiomatic that there is agency and there is constraint in relation to policy – this is not a sum-zero game. Policy analysis requires not an understanding that is based on constraint or agency, but on the changing relationship between constraint and agency and their inter-penetration.*⁵⁵ (BALL, 2006, p.48)

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos. Ao contrário, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos, e a interpretação por parte de cada um pode ser uma questão de disputa: ao agirem sobre os textos abertos (*writerly*), certos interesses e valores são privilegiados, sendo outros ignorados.

Os textos políticos, de um modo geral, não determinam o que fazer. Eles reduzem as opções de caminhos a serem tomados frente a um determinado problema e criam metas e resultados específicos visando à sua solução. Respostas aos problemas precisam ser construídas em cada contexto, de maneira criativa, não mecânica, e em interação com os demais interesses e expectativas circunstanciais. No original:

Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, off-set against other expectations. All of this involves creative social action, not robotic reactivity. (BALL, 2006, p.46)⁵⁶

⁵⁵ Em português: *Eu tomo como um axioma o fato de que existe tanto ação deliberada [sobre os textos políticos] quanto restrições [a partir deles] – e isto não é um jogo de soma zero. Análise política requer uma compreensão que não seja baseada em restrições ou em ação, mas na relação variável entre restrições e ação e a sua interpenetração.* [Tradução e acréscimos da autora desta tese, JM]

⁵⁶ Em português: *Políticas normalmente não dizem o que você deve fazer, elas criam circunstâncias em que o leque de opções disponíveis no momento de decidir o que fazer torna-se mais estreito ou é alterado, ou objetivos e resultados específicos são estipulados. Ainda assim, uma resposta [a um problema] precisa ser apresentada, construída dentro do contexto, em oposição a outras expectativas. Tudo isso envolve ação social criativa, não uma reação mecânica.* [Tradução e acréscimos de JM]

Políticas não são aplicadas da mesma maneira em todos os lugares: as condições, os recursos, as histórias, os interesses e os compromissos locais são diferentes e a efetivação da política vai, por isso mesmo, diferir em cada situação. Em consequência, uma análise abrangente de políticas públicas precisa examinar não apenas seus impactos gerais, mas também os efeitos localizados de sua aplicação em conjunturas específicas.

Neste processo, professores e demais agentes educacionais ocupam posição relevante: mais do que meros transmissores de conhecimentos sistematizados de acordo com programas estipulados pelas políticas em vigor, eles exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas que regem a Educação, agindo e reagindo todo o tempo em relação a elas. E assim, o que eles pensam, aquilo em que acreditam e as escolhas que fazem a partir de seu *habitus* têm importantes implicações sociais.

Reportamo-nos, então, a Bueno, que, desde 2001, já afirmava que é preciso ultrapassar a visão que reduz os problemas de escolarização das pessoas com surdez ao uso desta ou daquela língua, mas sim de ampliá-la para os campos sociopolíticos. E, para isso, os professores precisam ser e estar preparados.

Nesse sentido, para esse autor, ao mesmo tempo em que uma sólida base pedagógica é fundamental à formação do professor, é preciso, igualmente, garantir uma ampla formação humanística dos docentes, principalmente daqueles que trabalham com minorias e suas especificidades, uma vez que suas ações na prática profissional não se limitarão à aplicação de seus conhecimentos a respeito desta ou daquela “necessidade educacional especial”. Sua atuação irá, também (ou principalmente), refletir, por um lado, a forma como eles representam o aluno que foge do conceito tido como de “normalidade” e, por outro, suas concepções políticas, referentes aos direitos dessas pessoas na sociedade.

Assim, de acordo com Bueno, se por um lado a Educação Inclusiva demanda que o professor do ensino regular tenha algum tipo de especialização que o capacite a lidar com uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o docente da Educação Especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas especificidades, para que seja capaz de enxergar, analisar e criticar as políticas educacionais e o processo pedagógico de forma mais abrangente. Sem essa aproximação

entre especialização aberta e crítica e generalização consciente, diz o autor, dificilmente se realiza um trabalho comprometido com igualdade, eficiência e justiça social.

O próximo capítulo abordará a metodologia utilizada para a coleta dos dados durante a pesquisa que compõe este trabalho e que, por sua vez, foram analisados de acordo com as bases teóricas aqui expostas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação foi realizada em duas dimensões: a textual e a da prática. A primeira se caracterizou pelo exame e contextualização de documentos jurídicos (leis, decretos, portarias e outras medidas oficiais), dados censitários relativos à população e à educação de surdos na história recente e na atualidade do nosso país e informações veiculadas em *sites* de órgãos federais, estaduais e municipais. A segunda procurou verificar e analisar como, por que e com quais implicações esses textos e o discurso no qual eles estão inseridos estão sendo, nos dias de hoje, traduzidos em ação na prática do cotidiano escolar.

3.1 – ANÁLISE DOCUMENTAL

Para o desenvolvimento desta parte da pesquisa, foram feitas leitura e análise de fontes primárias, ou seja, de documentos que expressam ou refletem um discurso e uma determinada posição (neste caso, oficial) ou determinação política em relação aos temas centrais desta tese (educação de surdos e ampliação da cidadania), mas não contêm análises sobre essa temática, conforme definido a seguir:

*Strictly speaking, primary sources are generally considered to be documents that reflect a position of an actor and do not have analysis in them (such as a secondary source like a scholarly journal article.)*⁵⁷ (VROMEN, 2010, p. 261)

Foram, também, consultados e analisados dados dos Censos Demográficos do IBGE, anos 2000 e 2010, e os Censos Educacionais realizados pelo INEP entre os anos 2000 e 2012, solicitados diretamente e disponibilizados por essas instituições, sites oficiais de prefeituras e de órgãos vinculados a elas, assim como relatórios de pesquisas

⁵⁷ No sentido estrito das palavras, considera-se como sendo fontes primárias documentos que refletem uma posição de um ator sem conter análise a respeito (como seria o caso de uma fonte secundária, como um artigo acadêmico, por exemplo). [Tradução da autora, JM].

organizacionais nacionais (como da FENEIS, por exemplo) e internacionais (como da UNESCO, do Banco Mundial, entre outros). Tais documentos, ainda segundo Vromen, constituem-se em exceções ao conceito de fontes primárias, podendo ser utilizados para pesquisa e análise textual quando o que se procura estudar é o sentido que esses documentos atribuem ao contexto político a partir do qual eles se originam.

*However, there are clear exceptions to this, such as newspaper articles and organizational research reports (for example, a World Bank report) which contain analysis but can also become the object of text analysis by studying the meaning they give to the political context they originate from.*⁵⁸ (Id, Ibid, p. 262)

Para complementação de dados e contextualização da análise documental, foram ainda consultados órgãos e pessoas que participaram da elaboração e/ou do processo de implantação, gerenciamento, manutenção ou finalização de políticas e programas referentes à Educação de Surdos brasileiros no período pesquisado.

Os resultados dessa análise se encontram em destaque no Capítulo 4, mas serão comentados ao longo de todo o trabalho, sempre que estiverem sendo abordadas as relações entre discursos, textos e práticas.

3.2 – ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA

A segunda dimensão da pesquisa é um estudo de casos com aspectos comparativos (*Small N*), de natureza qualitativa, complementado por dados quantitativos, desenvolvido em escolas que representam tipos distintos de instituições de Ensino Fundamental que recebem estudantes surdos no nosso país:

- Escola de Educação Regular Inclusiva, com alunos surdos estudando junto com ouvintes nas mesmas salas de aula;
- Escola que, em sua Sala de Recursos Multifuncional, atua como polo bilíngue de uma determinada região, recebendo, no contraturno, alunos surdos

⁵⁸ Em português: *Entretanto, há claras exceções a respeito, tais como artigos em jornal e relatórios de pesquisas organizacionais (um relatório do Banco Mundial, por exemplo) que contêm análise, mas também podem se tornar objeto de análise de texto ao se estudar o sentido que eles dão ao contexto político do qual se originam.* [Tradução da autora, JM]

matriculados nessa instituição, nas suas turmas inclusivas, ou em outras escolas regulares inclusivas que não oferecem esse atendimento especializado;

- Escola de Educação Especial somente para surdos;
- Escola de Educação Regular Inclusiva, com turmas de 1º ao 5º ano exclusivamente compostas de alunos surdos, outras, no mesmo nível, apenas com crianças ouvintes, e outras ainda, do 6º ao 9º ano, onde surdos e ouvintes estudam juntos.

Como em cada uma dessas situações a implementação das políticas educacionais apresenta características específicas e que parecem trazer resultados distintos, optou-se pelo estudo de casos acatando-se as recomendações de Yin (1984, p. 39) de que...

...você usaria o método de estudo de caso quando desejasse entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento englobasse importantes condições contextuais – porque eram altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

Além disso, entende-se ser esta a forma mais adequada de se examinar o tema em questão, uma vez que, como destaca esse autor, “a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (Id., 1984, p. 32), o que fica totalmente de acordo com a concepção deste trabalho.

Ainda segundo esse autor, “o estudo de caso é preferido no exame dos eventos contemporâneos quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados” (Id. Ibid., p.32), o que também é a realidade desta investigação.

Na seleção dos casos estudados, certos cuidados foram tomados, seguindo-se as recomendações de Ball (1994) e de Hopkin (2010). Assim sendo, ainda que, por motivos logísticos, a pesquisa tenha ficado limitada a três cidades do Estado do Rio de Janeiro, procurou-se escolher escolas cujas práticas educacionais retratassem os principais tipos distintos, e muitas vezes contrastantes, de instituição pública que atende a alunos surdos brasileiros nas redes públicas de ensino, de forma que diferentes aspectos da realidade pudessem vir a ser apresentados e os resultados encontrados não

corressem o risco de parecer – ou mesmo de ser – resultantes de algum viés tendencioso (*biased*) e apriorístico da pesquisadora.

Neste sentido, ressalta-se que, apesar da imensa importância do INES no cenário educacional brasileiro, seu Colégio de Aplicação não foi escolhido como uma das unidades a ser pesquisada justamente por ser um caso único e diferenciado no país.

O segundo cuidado foi o de se evitar fazer generalizações a partir dos casos estudados. Embora exemplificando, como dito, os modelos típicos de escolas que atendem à população estudantil surda, cada caso foi considerado no seu contexto e visto como uma complexa combinação de múltiplas configurações ou variáveis específicas daquela situação.

Por outro lado, ainda seguindo-se as indicações dos dois autores, além das orientações de Yin, para evitar que o estudo ficasse enfraquecido pelo fato de abordar situações muito particulares, o que poderia impedir uma visão científica dos problemas tratados, procurou-se, a todo o tempo, referenciar cada situação e cada observação a estudos teóricos anteriormente desenvolvidos e consagrados na área, de forma a embasar e ampliar sua significância e pertinência. Como declara Yin (1984, p.39), “a meta [dos estudos de caso] será expandir e generalizar teorias (*generalização analítica*) e não enumerar frequências (*generalização estatística*)”.

Quanto à decisão de fazer uso de comparação, faz-se referência a Collier (1993, p. 105), que afirma:

*Comparison is a fundamental tool of analysis. It sharpens our power of description, and plays a central role in concept-formation by bringing into focus suggestive similarities and contrasts among cases.*⁵⁹

Neste caso específico, acredita-se que o uso de comparação tenha sido apropriado e particularmente proveitoso uma vez que a educação de surdos vem se desenvolvendo em um cenário repleto de polêmicas abarcando pelo menos duas posições marcadamente antagônicas.

⁵⁹ Em português: *Comparação é uma ferramenta de análise fundamental. Ela aguça nosso poder de descrição e desempenha um papel central na formação de conceitos, colocando em foco sugestivos contrastes e similaridades entre os casos.* [Tradução da autora, JM]

Por um lado, encontra-se a política do Ministério da Educação, que, embasada na Constituição Federal de 1988 e através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, recomenda que todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais, sejam **preferencialmente incluídos nas escolas regulares** com apoio da Educação Especial e da garantia de oferta do AEE.

Por outro prisma, situa-se a posição de especialistas nacionais e internacionais (surdos e ouvintes), notadamente nas áreas da Linguística, da Psicologia e da Educação, acompanhados por um número expressivo de membros da comunidade que argumentam que o modelo de **ensino bilíngue em escolas ou classes exclusivas**, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem se mostrado mais eficaz para garantir tanto o desenvolvimento linguístico, emocional, cognitivo e sócio-afetivo, quanto o aprendizado dos conteúdos escolares por parte das pessoas com surdez.

Embora não tenha sido pretensão da autora desenvolver extensivamente a comparação entre as duas propostas, entende-se que esta investigação pode ser caracterizada como um estudo com aspectos comparativos no sentido de que parte da proposta foi de se tentar desvelar as possibilidades, os impasses, as dificuldades, as vantagens e desvantagens na interpretação das determinações e recomendações legais por parte dos agentes educacionais que defendem e trabalham dentro de cada uma das duas posições acima expostas.

3.3 – SUJEITOS DA PESQUISA

Em relação à perspectiva textual, por se tratar de uma história bastante recente e constantemente em modificação, recorreu-se, quando possível, a relatos orais de pessoas que participaram e/ou participam ativamente dos contextos de influência e de produção de textos, objetivando melhor compreensão dos processos de formulação das políticas públicas, assim como da atuação dos grupos de pressão no processo decisório.

Quanto à pesquisa no contexto da prática, escolheu-se dirigir a investigação para os educadores surdos e ouvintes (diretores, supervisores, coordenadores, professores, instrutores, intérpretes, fonoaudiólogos, assistentes sociais etc.) que trabalham com

alunos surdos no Ensino Fundamental, preferencialmente nos anos iniciais (1º ao 5º ano da Educação Escolar).

A escolha segmentada se justifica pelo fato de que é nessa etapa da escolarização que os estudantes, além de desenvolver e aprimorar sua identidade, autonomia, socialização, a linguagem e as habilidades e competências para seu crescimento na vida escolar, ingressam na cultura formal da leitura e da escrita e formam conceitos básicos para todo o processo posterior de aprendizagem. É, portanto, crucial, nesse segmento, a criação de alicerces para uma educação de qualidade, oferecendo-se às pessoas surdas igualdade de condições de desenvolvimento emocional e cognitivo, assim como de aprendizagem de conteúdos escolares em relação aos alunos ouvintes.

Não houve uma delimitação inicial em relação ao número de sujeitos participantes. Procurou-se entrevistar o maior número possível de envolvidos na educação de alunos surdos nos anos escolares escolhidos dentro de cada instituição em que se desenvolveu o estudo, considerando-se até mesmo a possibilidade de se ter que visitar mais alguma unidade escolar caso, ao final da análise dos dados, se perceba que alguma(s) das questões de investigação não foi (foram) convenientemente respondida(s) nas instituições previamente selecionadas ou surjam desdobramentos importantes não previstos durante a elaboração do projeto de pesquisa..

3.4 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a realização das dimensões investigativas do presente trabalho, fez-se uso – além da leitura crítica de bibliografia e de documentos referentes ao tema – de entrevistas, momentos de observação e registro em diário de campo. Nesta seção, justifica-se a escolha dos instrumentos adotados para a pesquisa de campo e descrevem-se as técnicas e procedimentos utilizados para sua confecção e aplicação.

3.4.1 – Entrevistas

Antes de se iniciar cada entrevista, foram prestados os devidos esclarecimentos a respeito da pesquisa e foi entregue uma via assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cópia no Anexo 1), através do qual garante-se tanto o anonimato quanto

o uso meramente acadêmico das informações prestadas e da imagem dos entrevistados, no caso de realização de filmagem. Além disso, solicitou-se que os participantes assinassem uma cópia desse mesmo Termo para ficar guardada em arquivo.

Em seguida, no caso dos gestores, educadores e outros profissionais que trabalham nas escolas, pediu-se que preenchessem uma ficha de identificação de perfil (cópia no Anexo 2), com dados a respeito de sua formação inicial e continuada, além de sua experiência com surdos. (Os resumos desses perfis encontram-se nos Anexos 11, 12, 13, 14 e 15)

Tratando-se de entrevistas semiestruturadas, as perguntas foram vistas como elementos norteadores para se buscar os conhecimentos, as concepções, as opiniões, as crenças, os interesses, os sentimentos, as expectativas, os desejos etc. dos entrevistados. A ordem das questões não precisava, necessariamente, seguir o roteiro previamente concebido (Anexos 3 a 9), assim como nem todas as perguntas precisavam ser feitas. Além disso, outros tópicos podiam ser eventualmente inseridos, dependendo do desenrolar da conversa. O que não se pôde perder de vista foi o objetivo de procurar respostas para as questões de estudo estabelecidas.

Este tipo de entrevista é considerado por Triviños como uma das técnicas mais adequadas para a coleta de dados em pesquisa qualitativa, e o autor assim a define:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1995, p. 146)

Um elemento importante acrescentado durante a realização desses encontros foi a aplicação do conceito de “escuta sensível”, de Barbier (1993), que permite a associação do objetivo com o subjetivo sem, no entanto, se perder a baliza da cientificidade. Este modo de saber escutar com a atenção voltada para os significados latentes, este jeito de “escutar-ver” apoiando-se na empatia, esta forma de se aproximar visando sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, esta maneira, enfim, de se “esvaziar de si mesmo” para entrar no outro e conhecer seus sentimentos e o seu imaginário

permitem que se possa mergulhar nas questões que se pretende investigar e compreender melhor os significados não apenas da fala, mas também dos gestos, e até mesmo do silêncio dos participantes.

As entrevistas com pessoas ouvintes foram gravadas em áudio e aquelas realizadas com pessoas surdas foram filmadas, de forma a permitir posterior consulta e análise dos dados. Para entrevistar os surdos, contou-se com a participação de tradutores-intérpretes de LIBRAS, profissionais capacitados para essa tarefa, cuja formação e experiência de trabalho encontram-se relatadas no Anexo 16.

3.4.2 – Observação

Durante o período de pesquisa em cada unidade, após um primeiro contato com membros da direção e do corpo docente solicitou-se uma visita guiada por todo o espaço escolar e, posteriormente às entrevistas, uma autorização para entrar nas salas e assistir parcialmente a algumas aulas e/ou outras atividades. O fato de já se ter conversado com os profissionais e passeado pela escola estabelecendo contatos com alguns alunos de maneira bem informal, fez com que, nessas situações, todos se sentissem à vontade, apesar da presença de um elemento estranho. Assim, não se teve a impressão de que docentes ou discentes estivessem, nas ocasiões em que se deu a observação, adotando posturas ou procedimentos muito diferentes da sua prática usual do dia-a-dia.

Os momentos de observação (roteiro no Anexo 10) foram realizados com o intuito de:

- Registrar o comportamento dos sujeitos em seu contexto temporal-espacial;
- Verificar, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas durante as entrevistas com a intenção de “causar boa impressão”;
- Identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes;
- Explorar tópicos que os informantes pareceram não se sentir à vontade para discutir nas entrevistas;

- Proceder, enfim, à **triangulação de dados**, comparando o que foi dito ou não dito com o que acontece, de fato, no cotidiano da escola, em geral, e da sala de aula, em particular.

Procurou-se observar, entre outros pontos:

- O respeito e atenção dos profissionais face às diferenças;
- A valorização e as expectativas demonstradas em relação aos discentes;
- Os estímulos ao interesse e à participação de todos e as reações dos alunos;
- A adequação do conteúdo das aulas à realidade e às possibilidades de cada um;
- A metodologia e as estratégias didáticas adotadas;
- As ações no sentido de remover barreiras à aprendizagem;
- As ações no sentido de prevenir e de combater preconceitos;
- A interação dos surdos com os ouvintes;
- A valorização e a utilização da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa;
- A valorização de traços culturais das pessoas surdas;
- A parceria entre profissionais surdos e ouvintes;
- Indícios (devido ao pouco tempo de contato) de efetiva aprendizagem e construção do conhecimento por parte dos alunos surdos.

3.4.3 – Diário de campo

Imediatamente após a realização de cada uma das entrevistas, foram feitas anotações em um diário de campo a respeito da receptividade dos sujeitos frente à pesquisa e das impressões da pesquisadora captadas nas entrelinhas de suas falas ou a partir de suas expressões faciais e corporais, posturas, comportamentos, indecisões, prontidão em responder etc.

De igual forma, durante e ao término de cada visita e de cada momento de observação, foram inseridos, nesse mesmo diário, registros de caráter descritivo e interpretativo (comentários e primeiras reflexões) de informações não explicitadas pelos sujeitos, mas percebidas durante a exploração do campo.

Como indica Triviños (1995), o diário de campo pode servir não apenas como instrumento de registro, mas também como ferramenta para a reflexão, reunindo a maior quantidade possível de elementos significativos para a leitura, reflexão e interpretação das informações em momentos posteriores e permite um retrato mais fiel e completo, assim como uma análise crítica mais rica e mais aprofundada da realidade pesquisada.

Dessa forma, também as dúvidas, dificuldades, questões e hipóteses preliminares foram registradas no diário de campo, entendendo-se que são elementos importantes no desenrolar de uma pesquisa porque conduzem à reflexão e a um revisitar dos dados, assim como a uma interlocução com a teoria, possibilitando elaboração de análises e/ou busca de novos caminhos para o melhor entendimento da realidade.

3.4.4 – Validação dos instrumentos de pesquisa

Antes de se iniciar a pesquisa, versões experimentais dos roteiros de entrevistas e das fichas de perfil dos entrevistados foram testadas com uma professora ouvinte e uma monitora surda que trabalham em uma escola inclusiva que não viria a fazer parte da investigação projetada. Esse procedimento serviu para verificar e corrigir falhas nesses instrumentos, levando a alguns ajustes, correções e reformulações. Submeteram-se, ainda, essas versões e o roteiro inicial das observações à opinião de colegas pesquisadores, antes de se chegar à forma considerada adequada para dar início à pesquisa no contexto da prática. Outras alterações ainda vieram a ser feitas à medida que se mostraram necessárias durante o desenvolvimento do processo investigativo.

Nos próximos capítulos será apresentada a análise dos dados levantados durante todas as fases da pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOCUMENTAL

A Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf – WFD*) informa na sua página eletrônica que a população surda no planeta (aí incluídos indivíduos com os mais diversos níveis de déficit auditivo e abrangendo aqueles com surdocegueira e/ou outros comprometimentos somados à surdez) está estimada em torno de 70 milhões de pessoas, entre as quais a grande maioria se comunica através das diversas línguas de sinais.⁶⁰

Neste capítulo, se verá, inicialmente, quantas destas pessoas se encontram no Brasil e de que forma esse e outros números se relacionam com as políticas públicas referentes à educação deste segmento populacional. Em seguida, será feita uma síntese da evolução da Educação Especial, especialmente no que diz respeito à Educação de Surdos no nosso país, juntamente com uma análise contextualizada de documentos, políticas e ações que vêm regendo essa modalidade de educação, procurando-se entender o discurso subjacente aos principais textos, a representação da surdez que eles contêm e suas possíveis implicações no contexto da prática educacional que vem sendo aplicada aos estudantes surdos brasileiros.

4.1 OS NÚMEROS DA SURDEZ NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XXI⁶¹

Segundo o Censo Demográfico do ano 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil contava, no fechamento do século XX, com

⁶⁰ Dados obtidos em <http://wfdeaf.org/faq> , página acessada em 31/05/2013.

⁶¹ Reitera-se a posição assumida, fundamentada no conceito socioantropológico da *surdez como diferença*, e não como deficiência, conforme declarado na página 24 deste trabalho. Desta maneira, o uso do termo “deficientes auditivos” neste capítulo, assim como em outras seções em que esse uso se faça necessário, se deve ao fato de esta terminologia ser adotada nos documentos oficiais aqui referidos e analisados.

uma população total de 169.872.856 de habitantes. A mesma contagem apurou que, entre essas, **5.735.099** pessoas – ou seja, **3,37% da população brasileira** – apresentavam deficiência auditiva ou surdez⁶² e, entre essas pessoas, **519.460** tinham entre zero e 17 anos, faixa considerada adequada e desejável para a frequência à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

No mesmo ano, no entanto, o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrava a existência de somente **48.790** estudantes surdos ou deficientes auditivos na Educação Básica, indicando, portanto, que **apenas 9,4%** das pessoas com esta condição e em idade de frequentar esse nível da educação brasileira estavam efetivamente matriculadas nas nossas escolas, ou nelas eram identificadas e atendidas de acordo com suas especificidades, conforme mostra a figura abaixo.

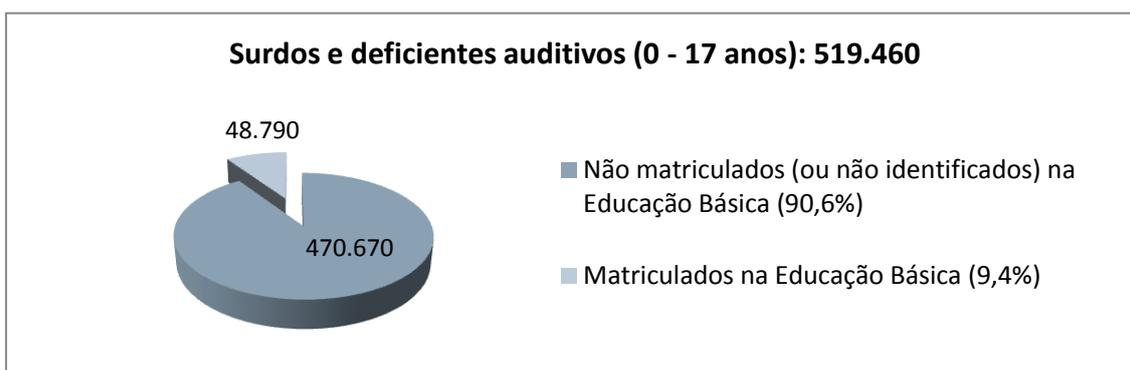


Gráfico 1 – Surdos e deficientes auditivos na Educação Básica (Brasil, ano 2000)

Fontes: Censo Demográfico IBGE e Censo Escolar do INEP.

Considerando-se que entre esses alunos surdos matriculados na Educação Básica estavam computados, segundo informações do INEP, **3.169 discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, ou seja, pessoas que podiam já ter ultrapassado a faixa dos 17 anos, observa-se que o problema fica ainda maior, abarcando, por um lado, a questão da defasagem (ou distorção) idade-série de muitos entre esses estudantes e, por outro, **aumentando a porcentagem daqueles com idades entre 0 e 17 anos que teriam ficado fora das escolas.**

⁶² O IBGE considera o nível de perda auditiva declarada pelos respondentes do Censo entre as seguintes categorias: incapaz (não consegue ouvir de modo algum), tem grande dificuldade de ouvir ou tem alguma dificuldade permanente.

O Censo Demográfico do ano 2000 indicava, também, a existência de **305.519** cidadãos brasileiros surdos ou com a audição diminuída com idades entre 07 e 14 anos, faixa etária relacionada, naquela época, ao Ensino Fundamental.⁶³ No entanto, o Censo Escolar do mesmo ano informava que apenas **33.800** estudantes com essa condição (**ou 12,4%**) frequentavam as instituições que ofereciam esse nível da educação escolar. Se outros havia, nelas não eram reconhecidos nem atendidos como tal, conforme indicado no gráfico a seguir.

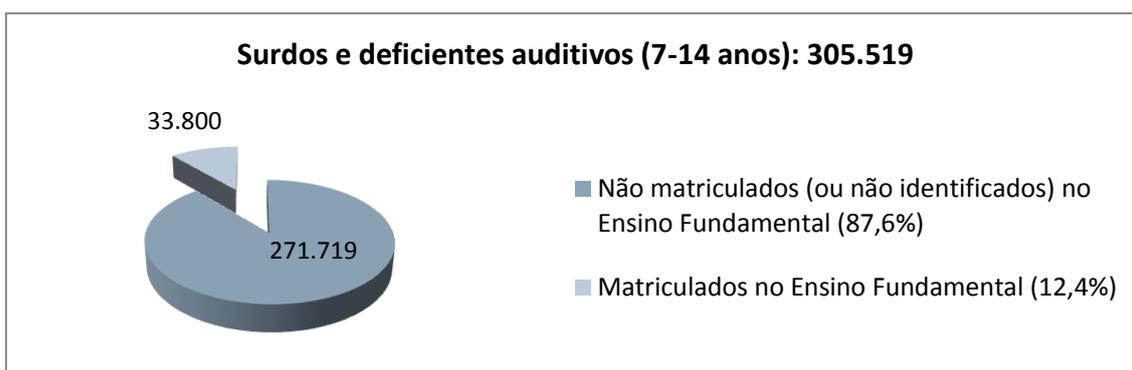


Gráfico 2 – Surdos e deficientes auditivos no Ensino Fundamental (Brasil, ano 2000)

Fontes: Censo Demográfico IBGE e Censo Escolar do INEP.

Chega-se, então, a partir desses dados, a uma primeira constatação desastrosa: quando, no início da década de 2000, o governo federal declarava ter alcançado o patamar da universalização do Ensino Fundamental, estando **96,7%** da população total do país com idades entre 07 e 14 anos matriculada nessa etapa da educação, **quase 90% dos surdos e deficientes auditivos nessa mesma faixa etária ainda estavam excluídos do sistema escolar**. Ou, se nele se incluíam, não eram identificados e, portanto, sua condição não era reconhecida nem atendida.

Por outro lado, o impacto dos movimentos sociais das últimas décadas do século XX e, em especial, as conquistas dos Movimentos Surdos a partir do início do século XXI traduziram-se em mudanças importantes, que precisam ser ressaltadas e analisadas, conforme será feito na sequência.

⁶³ Até 2005 o Ensino Fundamental era composto de oito anos letivos. Em 2006, mediante a promulgação da Lei Federal nº 11.274, esse nível educacional foi ampliado para nove anos, com idade mínima de 6 anos para ingresso.

De acordo com o Censo Demográfico mais recente, o Brasil passou a contar, em 2010, com uma população de 190.755.799 pessoas, sendo **9.717.318** indivíduos surdos ou com deficiência auditiva, dos quais **776.884** estavam na faixa etária considerada adequada para a escolarização básica (entre 0 e 17 anos).

A primeira coisa que chama a atenção nessa contagem é o aumento do número oficial de surdos e deficientes auditivos, que passou dos **3,37%** da população, registrados em 2000, para **5,09%** em 2010. Embora não seja intenção desta pesquisa investigar as razões para esse crescimento declarado, não se pode deixar de fazer alguns comentários e de levantar algumas hipóteses sobre a questão.

Parte da elevação do percentual de surdez no país poderia ser atribuída ao aumento da longevidade dos brasileiros e consequente expansão da população idosa, frequentemente acometida por problemas de diminuição ou privação de audição. Outra parte desse crescimento possivelmente se deve ao desenvolvimento nos últimos anos da medicina neonatal, que tem gerado um aumento da expectativa de sobrevivência de bebês de alto risco, entre os quais muitos adquirem a surdez como seqüela decorrente de medicamentos administrados ou procedimentos seguidos, considerados pela medicina como necessários para garantir sua sobrevivência.

Fora isso, como não se tem notícia de outro fenômeno que pudesse ter aumentado tão drasticamente os casos de surdez no Brasil entre 2000 e 2010, se poderia atribuir essa diferença a pelo menos duas suposições. A primeira seria de caráter técnico: a conjectura de que tenha havido mudanças na metodologia empregada pelo IBGE para o cômputo da população que o órgão qualifica como portadora de deficiência, metodologia essa que tenha resultado em um levantamento mais detalhado e, portanto, mais completo dessa parcela da população.

A segunda suposição seria de caráter sociológico, propondo-se a hipótese de que, como consequência dos movimentos sociais surdos e das conquistas que foram sendo obtidas, as pessoas tenham deixado de se envergonhar da exposição de suas ditas “deficiências” e tenham passado a se declarar, quando fosse o caso, como surdas e/ou a revelar a existência de surdos na sua família.

Seria, então, um fenômeno semelhante ao que vem acontecendo com a população negra ou parda no nosso país, conforme apontado por Ana Amélia

Camarano, pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e autora do estudo *Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira*, de 2011:⁶⁴

A cada Censo, observamos um número maior de pessoas se declarando pardas. Há um enegrecimento da população brasileira por causa de uma maior valorização das suas condições raciais e étnicas, A valorização dos negros se deve não apenas a políticas do governo, mas também a ações do movimento negro que datam de décadas e que ganharam corpo nos últimos anos. Isso mostra em uma parte crescimento demográfico maior e por outro o maior reconhecimento dos negros como tais, como cidadãos pretos ou pardos. A população está se sentindo mais pertencente a esse grupo.

Fica, então, aqui, a sugestão para estudos no sentido de se esclarecer as causas do crescimento (real ou declarado) da população surda brasileira entre os anos 2000 e 2010.

Em relação ao ingresso dos surdos e deficientes auditivos, nos últimos anos, no sistema escolar, uma série de comentários, assim como uma análise dos dados colhidos junto a órgãos oficiais (MEC e Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED, do INEP) e que aqui serão apresentados, também precisa ser feita.

No ano 2000, como visto anteriormente, **apenas 48.790** surdos ou pessoas com audição diminuída encontravam-se matriculados na Educação Básica. Nos anos seguintes, no entanto, a presença de alunos com essa condição nas redes escolares de todo o país passou a aumentar e, embora sofrendo oscilações, chegou-se, em 2012, a um total de **74.547**, o que representa um crescimento absoluto de 52,79% em relação a 2000 – um crescimento importante, cujos detalhes, ano a ano, são mostrados a seguir, na Tabela 1.

⁶⁴ Comunicado do IPEA nº 91, divulgado em 12/05/2011.

Tabela 1 – Evolução das matrículas de alunos surdos e deficientes auditivos na Educação Básica

ANO	Surdos e deficientes auditivos matriculados (Educação Básica)
2000	48.790
2001	49.678
2002	52.422
2003	56.024
2004	62.325
2005	67.441
2006	72.138
2007	62.951
2008	65.573
2009	62.765
2010	71.486
2011	73.268
2012	74.547

Fonte: MEC/INEP/DEED

Fazendo-se a contextualização desses dados, pode-se observar que, a partir de 2000 e, principalmente, entre 2002 e 2006 – ou seja, desde a promulgação da Lei 10.436 (em 2002) e a consequente oficialização da LIBRAS, até o ano seguinte ao da entrada em vigor do Decreto 5.626 (de 2005), que promoveu sua regulamentação – um expressivo crescimento das matrículas de alunos surdos e/ou com audição diminuída se manteve ininterrupto.

A partir de 2007, à medida que a inclusão passa ainda mais fortemente a fazer parte da política educacional brasileira e que os surdos, como os demais “portadores de necessidades especiais” são estimulados cada vez mais a frequentar as escolas regulares,⁶⁵ apresenta-se uma queda significativa nessas matrículas, seguida de

⁶⁵ Em 2006 o Governo Federal lançou o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. No artigo 2º, § IX desse decreto, fica estabelecida como uma das 28 diretrizes do Plano *garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.*

instabilidade, e mesmo com a grande elevação ocorrida em 2010, só no ano seguinte se conseguiu superar, ligeiramente, o patamar de 2006 e retomar a tendência ascendente.

Os mesmos dados da Tabela 1 são, a seguir, apresentados em forma de gráfico para melhor visualização do crescimento seguido de oscilação.

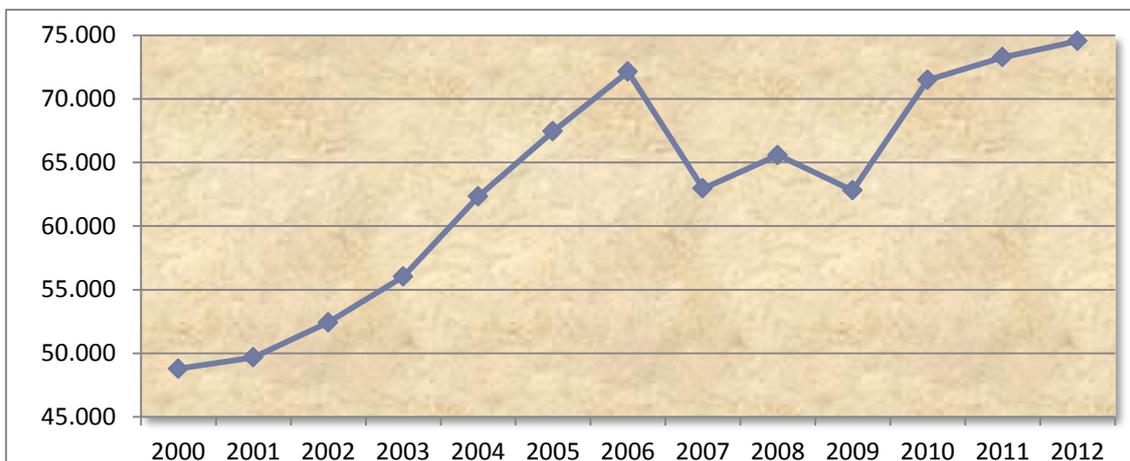


Gráfico 3 – Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos na Educação Básica

Fontes: MEC/INEP/DEED

Avançando-se na contextualização dos números apresentados, vale lembrar que a política de inclusão objetiva:

1) o ingresso nas escolas de pessoas que, anteriormente, ficavam afastadas do sistema escolar por conta de suas “deficiências”;

2) a migração gradativa dos alunos das classes e escolas especiais para as turmas comuns das escolas inclusivas, que estariam, agora, de acordo com o discurso oficial, preparadas para recebê-los e para atendê-los nas suas diferenças, especificidades e possibilidades.

No entanto, conforme chama a atenção a FENEIS (2011)...

*... entre 2006 e 2009, foram fechadas **13.552** vagas em classes e escolas específicas para alunos surdos e com deficiência auditiva, e apenas **4.450** novas matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva surgiram em classes comuns do ensino regular, o que nos permite dizer que, entre 2006 e 2009, **9.102** alunos surdos e com deficiência auditiva foram excluídos do sistema escolar.*

Para entender melhor esses números e essas afirmações, vejamos de que forma as matrículas dos alunos com perdas auditivas vêm se distribuindo entre as escolas e turmas exclusivas para surdos e as turmas comuns nas escolas inclusivas:

Tabela 2 - Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas Escolas Especiais e nas Escolas Inclusivas (Educação Básica)

Ano	Matrículas em Escolas e Classes Especiais	Matrículas em Escolas / Classes Comuns	Total de matrículas
2000	35.545	13.245	48.790
2001	36.055	13.623	49.678
2002	35.582	16.840	52.422
2003	36.242	19.782	56.024
2004	36.688	25.637	62.325
2005	35.647	31.794	67.441
2006	34.111	38.027	72.138
2007	28.558	34.393	62.951
2008	25.685	39.888	65.573
2009	20.395	42.370	62.765
2010	18.557	52.929	71.486
2011	15.664	57.604	73.268
2012	14.354	60.193	74.547

Fontes: MEC/INEP/DEED

O gráfico a seguir permite visualização com mais clareza do movimento de migração das classes especiais para as classes comuns:

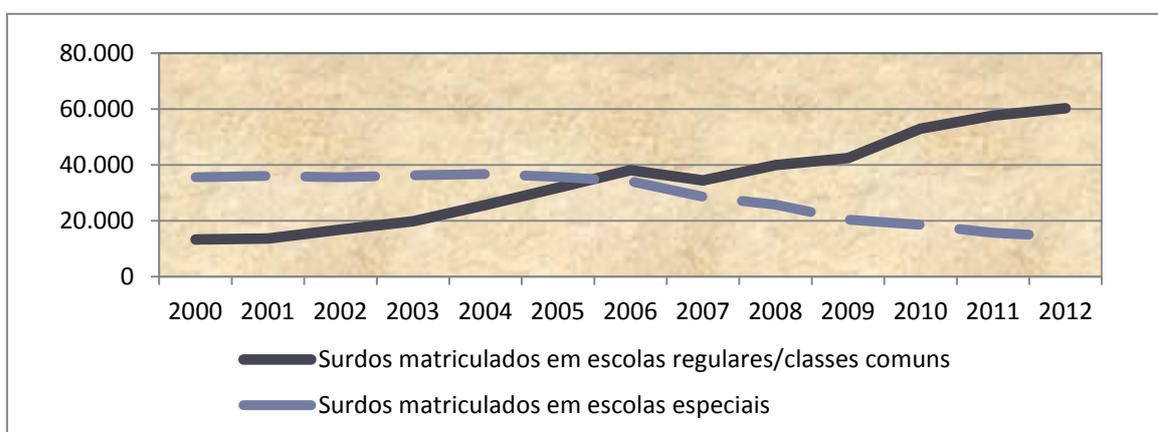


Gráfico 4 – Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas Escolas Especiais e nas Escolas Inclusivas (Educação Básica)

Fonte: MEC/INEP/DEED

Como se pode observar, depois de 2006, quando as matrículas em escolas inclusivas pela primeira vez ultrapassaram as entradas em classes e escolas especiais, começa a haver uma queda do número total de surdos e deficientes auditivos no sistema escolar como um todo, indicando a interrupção/desistência aos estudos por parte de muitas crianças e jovens surdos, com recuperação expressiva apenas a partir de 2010. E a respeito dessa recuperação, a FENEIS (2011), indica – embora não comprove com dados numéricos – uma hipótese que será, em seguida, aprofundada.

Conforme sugere a Federação no documento mencionado, após a conquista do direito à presença de intérprete nas salas de aula, as escolas que oferecem turmas de Ensino Médio, de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional teriam passado a atrair pessoas anteriormente excluídas das redes escolares, mas que, tendo conseguido aprender LIBRAS em outros ambientes em que essa língua se disseminou,⁶⁶ especialmente após a lei nº 10.436, teriam decidido retornar aos estudos para tentar, desta vez, acompanhar as aulas através do intérprete.

O retorno desses alunos aos bancos escolares seria, na interpretação da FENEIS, o maior responsável pelo crescimento no total de matrículas de surdos no Ensino Básico – e não o ingresso de crianças na idade própria e nos níveis mais adequados para sua escolarização.

Pesquisando-se esses dados junto aos órgãos competentes, verifica-se que, apesar de algumas oscilações, houve, realmente, um crescimento significativo no número de matrículas de alunos surdos na EJA no período, chegando-se, em 2012, a um aumento de mais de 200% em relação ao quantitativo do ano 2000 (cf. Tabela 3, adiante).

Não se pode dizer o mesmo em relação à Educação Profissional. Até o ano 2000, as escolas que ofereciam essa modalidade de educação não eram frequentadas por

⁶⁶ Um dos mais importantes veículos de disseminação da Língua Brasileira de Sinais têm sido as igrejas de matriz protestante, através da prática crescente de evangelização de surdos por meio da interpretação de cultos e estudos bíblicos em LIBRAS desenvolvidos em seus *Ministérios com Surdos*. Este é o nome usual dado por essas igrejas ao segmento, no interior da congregação, que trabalha com esse objetivo em salas especiais, com materiais específico, e constituído por um ou mais líderes e intérpretes, esses últimos geralmente oriundos e capacitados na própria congregação.

Para uma leitura mais aprofundada deste tema, sugere-se o artigo *Entre a “cultura surda” e a cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil*, de SILVA, C.A.A e TEIXEIRA, J. M, acessado em 19/02/2013 no seguinte endereço eletrônico: http://www.n-a-u.org/vol2_n3_2008_6_cesar_assis_y_jacqueline_moraes.pdf.

nenhum surdo, provavelmente devido à falta de recursos humanos e pedagógicos para atendê-los nas suas especificidades. Entre 2001 e 2006, possivelmente levados pela expectativa de melhores condições de ensino e aprendizagem, houve um ingresso importante por parte dessas pessoas nas referidas escolas, seguido de grande queda em 2007 e 2008, não chegando mais a recuperar os índices anteriores. Vejamos esses dados na Tabela 3, na sequência.

Tabela 3 – Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional

Ano	Educação de Jovens e Adultos (EJA)			Educação Profissional
	Ensino Fundamental*	Ensino Médio*	Total	
2000	-	-	3.169	0
2001	-	-	2.747	761
2002	-	-	3.363	1.049
2003	-	-	4.177	1.036
2004	-	-	5.842	1.580
2005	-	-	6.714	1.568
2006	-	-	7.660	1.771
2007	6.167	1.064	7.231	442
2008	6.749	1.164	7.913	168
2009	6.231	1.530	7.761	236
2010	7.326	1.537	8.863	190
2011	7.491	1.679	9.170	300
2012	7.823	1.788	9.611	370

Fonte: MEC/INEP/DEED

*Dados computados pelo INEP apenas a partir do ano 2007

De acordo com o Capítulo III da LDB em vigor, a Educação Profissional tem como objetivo a qualificação e a requalificação para trabalhadores com qualquer escolaridade, devendo levar ao “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). Assim, essa modalidade de educação se propõe a ser uma forma de garantir o fortalecimento da cidadania, na medida em que visa à preparação necessária para o ingresso e permanência no mercado de trabalho mesmo daqueles que não tenham tido condições de avançar nos seus estudos. Sendo um direito de qualquer brasileiro, é, portanto, direito também dos surdos que, no entanto, dele parecem estar sendo alijados.

Como o recorte deste trabalho não engloba o aprofundamento desta questão, fica aqui a sugestão para estudos que venham a investigar as razões do insucesso da

Educação Profissional para este segmento populacional e a propor sugestões para sanar esse problema.

Voltando-se à hipótese levantada pela FENEIS, e pesquisando-se os dados referentes à Educação Infantil, fecha-se a Tabela 4, que parece confirmar a suposição apresentada:

Tabela 4 – Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos na Educação Básica (Escolas Especiais – Classes Especiais – Classes Comuns)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundam.	Ensino Médio	EJA	Educação Profissional	TOTAL
2000	10.773	33.800	1.048	3.169	0	48.790
2001	10.669	34.192	1.309	2.747	761	49.678
2002	9.559	36.973	1.478	3.363	1.049	52.422
2003	9.289	39.481	2.041	4.177	1.036	56.024
2004	8.131	43.981	2.791	5.842	1.580	62.325
2005	7.772	48.015	3.372	6.714	1.568	67.441
2006	7.795	50.514	4.398	7.660	1.771	72.138
2007	5.360	45.496	4.442	7.231	442	62.951
2008	5.133	47.189	5.170	7.913	168	65.573
2009	4.124	44.766	5.878	7.761	236	62.765
2010	5.070	50.663	6.700	8.863	190	71.486
2011	4.785	51.402	7.611	9.170	300	73.268
2012	4.485	51.330	8.751	9.611	370	74.547

Fonte: MEC/INEP/DEED

Conforme se pode observar, embora o ingresso de pessoas surdas na Educação Básica brasileira tenha tido um crescimento significativo entre 2000 e 2012, o número de crianças matriculadas na Educação Infantil apresentou um movimento de queda constante ao longo do mesmo período, configurando-se, em 2012, **numa diminuição de 58,37%** no número de matrículas em relação ao ano 2000.

Lembrando-se que cerca de 90% das crianças surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes e que não usam LIBRAS; que a língua que os surdos podem adquirir naturalmente é a de sinais; que para a aquisição de uma língua é necessário que haja trocas linguísticas com pessoas competentes no uso dessa língua (o que raramente

ocorre, de forma espontânea, entre pais ouvintes e filhos surdos); que o retardo na aquisição de linguagem pode causar atrasos no desenvolvimento cognitivo e emocional, entre outros, entende-se que, se para as crianças ouvintes o acesso à Educação Infantil em um ambiente adequado e propício ao seu desenvolvimento (inclusive – ou mesmo principalmente – linguístico) é importante, **para as crianças surdas esse acesso é fundamental. E esse acesso tem diminuído ano após ano.**

Pior do que isso: levando-se em conta todos os dados aqui apresentados, fecha-se esta seção com um cenário nada animador, revelado através da Tabela 5:

Tabela 5 – Surdos incluídos no sistema escolar brasileiro

ANO	Surdos e deficientes auditivos em idade escolar (0-17 anos)	Surdos e deficientes auditivos em idade escolar matriculados na Educação Básica	
		Em números	Em porcentagem
2000	519.460	48.790	9,39%
2010/2012	776.884	74.547	9,59%

Fontes: IBGE/ MEC/ INEP/DEED

Como se pode constatar, mais de dez anos após a conquista do direito de receber educação através de uma prática pedagógica bilíngue, **os surdos continuam longe de estar incluídos no sistema escolar brasileiro.** De acordo com os dados dos Censos Demográficos do IBGE e dos Censos Educacionais do INEP, aqui apresentados, **a porcentagem de crianças e jovens surdos em idade escolar matriculados nas nossas escolas e nelas reconhecidos nas suas especificidades foi, em 2012, apenas 0,2 pontos percentuais maior do que era no ano 2000, significando uma taxa de crescimento de 1,02%.** Um crescimento pífio que desafia todos os investimentos feitos, seja na constituição de importante acervo de pesquisas e demais estudos sobre o assunto, seja em termos da construção de normas jurídicas que avançaram a legislação no sentido da ampliação da cidadania no Brasil, seja em termos de duras lutas e inóspitas batalhas políticas que levaram ao reconhecimento legítimo da importância da questão.

4.2 – CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Examinando-se documentos referentes à educação de surdos no Brasil nas últimas décadas, identificam-se basicamente duas caracterizações de pessoas com surdez: **o surdo como deficiente**, prevalecente nas políticas públicas desenvolvidas até os anos finais do século XX, e **o surdo como pertencente a uma comunidade linguística diferenciada**, ou seja, uma minoria linguística, posição defendida principalmente pelos Movimentos Surdos nas suas reivindicações e, também presente nas políticas educacionais mais recentes. A estas duas visões, soma-se agora uma terceira, a do **surdo como sujeito vulnerável às barreiras sociais**, cuja eliminação se aponta como necessária para a efetiva inclusão desses cidadãos na sociedade brasileira.

Essas concepções, assim como aspectos relevantes dos contextos históricos, políticos e sociais em que foram construídas, juntamente com suas repercussões no campo educacional, serão relatadas e discutidas nas seções a seguir.

4.2.1 O surdo como pessoa deficiente

A Educação Especial no Brasil teve início no século XIX com a fundação, no Rio de Janeiro, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857.⁶⁷

Expandindo-se por meio da criação de educandários, abrigos, asilos e outros estabelecimentos do gênero em diversas cidades do nosso país, até a década de 1970 essa modalidade de educação funcionou como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, mantendo um caráter principalmente assistencialista e sendo responsável pela escolarização em instituições separadas, geralmente filantrópicas, de crianças e jovens vistos como deficientes que, segundo o olhar oficial, não apresentavam condições de frequentar o sistema regular, que por sua vez não tinha sido concebido para recebê-los.⁶⁸

⁶⁷ Fundadas por D. Pedro II, as duas instituições foram as primeiras do gênero em toda a América Latina. O IBC foi criado através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, e o INES pela Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857.

⁶⁸ Para uma análise completa e detalhada da história e das políticas de Educação Especial no Brasil, sugere-se a leitura de JANUZZI (2004) e de MAZZOTA (1994).

Mesmo no INES, que desde sua fundação, como internato, sempre se preocupou em preparar os surdos para uma vida produtiva e o mais autônoma possível na sociedade brasileira, e onde o uso da língua de sinais, de alguma forma, sempre esteve presente, durante muito tempo prevaleceu a filosofia de que, para essa inserção, além da aquisição de um ofício era fundamental a aprendizagem da língua oral (língua portuguesa articulada), ainda que, por conta da dificuldade desse processo, que demandava horas e horas diárias de dedicação por anos a fio, a instrução ficasse prejudicada. Percebe-se, assim, a concepção dominante de pessoa surda como deficiente, ou seja, desprovida de alguma coisa essencial – neste caso, a competência na língua oral – pela qual ela deveria batalhar a qualquer custo para poder conviver em sociedade da melhor forma possível com os demais, apesar das restrições impostas pelas suas imperfeições.⁶⁹

A partir de meados dos anos 1970, o paradigma da Educação Integracionista, vigente em boa parte da Europa Ocidental e derivado dos programas de pós-guerra de reintegração social e de retorno ao mercado de trabalho dos mutilados dos conflitos bélicos mundiais, passou, gradativamente, a influenciar a educação brasileira, fazendo uma primeira aproximação da Educação Especial com a Educação Regular.

Pautado no argumento defendido desde a década anterior pelos movimentos sociais em favor dos direitos humanos, de que toda criança e todo jovem tem o **direito inalienável ao atendimento educacional**, e baseado no **princípio da normalização**, originado na mesma época nos países escandinavos, que sustentava que os deficientes tinham o direito de usufruir de uma vida (inclusive escolar) o mais “normal” possível – estudando nas mesmas escolas que recebiam os não deficientes e participando de todos os programas e atividades acessíveis às demais pessoas – o modelo da Integração combatia a segregação, a discriminação e o preconceito, e advogava oportunidades iguais para todo e qualquer membro da sociedade.

Segundo os defensores desse modelo, todos poderiam se beneficiar com a integração escolar. Os alunos com deficiência, ao participar de ambientes de aprendizagem mais desafiadores teriam oportunidades de observar e aprender com estudantes mais competentes, e ao compartilhar experiências e vivências junto aos

⁶⁹ Novamente recomenda-se a leitura de ROCHA (2007, 2008, 2009) para conhecimento da história do INES e da educação de surdos no Brasil.

“normais”, poderiam realizar uma aprendizagem mais significativa. Por outro lado, seus colegas sem deficiências aprenderiam a se relacionar com as diferenças e, com isso, desenvolveriam atitudes de aceitação tanto das insuficiências dos outros como das suas próprias potencialidades e limitações.

Interesses econômicos também pesaram, aqui como nos demais países, a favor do movimento integracionista, num contexto em que manter um sistema escolar paralelo, exclusivo para os deficientes, onerava bastante os cofres públicos, já afetados pelas consequências da crise mundial do petróleo nos anos 1970 (interrupção do ritmo de crescimento nos países industrializados, aumento das taxas de juros internacionais, desaceleração da expansão industrial brasileira, desequilíbrio no balanço de pagamentos, descontrole da inflação, entre outras)

Assim, respaldadas por argumentos morais, filosóficos, educacionais e econômicos, que rejeitavam a manutenção de serviços que, além de dispendiosos, implicavam em segregação e exclusividade, reformas educacionais implantadas naquele período efetivaram a institucionalização da Educação Especial dentro das escolas regulares brasileiras, instalando no mesmo espaço educacional classes especiais para os alunos diagnosticados com maiores comprometimentos e inserindo nas turmas regulares aqueles com menores transtornos e dificuldades e maiores possibilidades para a convivência e para a adaptação à dita “normalidade”.

Sobre o período, comenta Ferreira:

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de Educação Especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A Educação Especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei n.º. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de Educação Especial, a criação dos setores de Educação Especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em Educação Especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ Educação Especial). (FERREIRA, 2006, p. 87)

Mas apesar de toda a ênfase atribuída à Educação Especial, aos profissionais que recebiam os “excepcionais”, ainda muito pouco se oferecia em matéria de formação e capacitação para esse trabalho, assim como da escola e da sociedade em geral pouco se exigia em termos de modificação de práticas pedagógicas e sociais. Desta maneira, o sucesso da Integração, na realidade, demandava um esforço unilateral, quase que tão somente do aluno considerado integrado (e de suas famílias): uma vez colocado na escola, sua adaptação, assim como sua passagem das classes especiais para as turmas regulares, dependia primordialmente de seus progressos individuais para se adequar/ajustar/incorporar à “vida normal”.

Com os surdos, insistia-se na oralização e na busca da capacidade de fazer leitura orofacial⁷⁰ para que, supostamente compreendendo os aspectos do léxico e do semântico da língua portuguesa, pudessem assistir aulas junto com os ouvintes, acompanhando “normalmente” as atividades escolares.

Esse sistema vigorou até os anos 1990, mas ainda que, ao menos na teoria, procurasse levar os alunos, sempre que possível, para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da educação (frequentemente referida na literatura como *mainstreaming*, termo importado da legislação educacional integracionista norte-americana), não se mostrou produtivo em termos de escolarização dos alunos “especiais”, nem eficaz para acabar com a discriminação contra esse segmento discente.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem, presumidamente envolvendo a todos, mas sem a elaboração e a aplicação de uma pedagogia específica para atender a cada um, percebeu-se que os resultados não eram os que se esperavam, mantendo os integrados em situação de desvantagem em relação aos alunos “não deficientes”, muitas vezes com progresso até inferior ao que vinham alcançando, tradicionalmente, nas instituições especiais.

⁷⁰ Esse termo se refere à combinação de leitura labial com a interpretação da expressão fisionômica do falante. Exigindo concentração muito grande e prejudicada por qualquer interferência ou bloqueio visual, estudos diversos indicam que mesmo o melhor leitor labial que tenha nascido surdo e, portanto, não tenha nenhuma memória da língua oral, dificilmente consegue entender mais do que 50% das palavras articuladas. O resto, segundo pesquisadores e estudiosos na área (Sacks e Vilhalva, entre outros, *apud* WITOKSKY, 2009), baseia-se em mera adivinhação, e mesmo assim somente possível se o contexto for suficientemente conhecido por parte do “leitor”.

Quanto à eliminação do preconceito através da prática da normalização, a Integração também não atingiu os efeitos almejados. Nesse sentido, explica-nos Goffman (1982), a “norma”, ao marcar a existência de algo que foi eleito como o ideal, serve igualmente para apontar aqueles que estão no desvio, e enquanto ao modelo selecionado como parâmetro são atribuídas características positivas, as demais identidades são avaliadas de forma negativa e inferior. Desta forma, em última análise, a normalização acaba por se constituir em um processo sutil de manifestação do poder dos “normais” sobre os corpos e mentes considerados “anormais”.⁷¹

Ao se confrontar o “normal” com o “diferente”, prossegue o autor, quem difere do padrão pré-estabelecido como de normalidade provoca estranhamento e desconforto. Estas sensações se desvelam e se revelam nas atitudes e nas palavras de quem define essa pessoa, atribuindo-lhe termos que podem conduzi-la a um estereótipo depreciativo, o “estigma”, como é o caso da palavra *deficiente* e de seus correlatos, e levando o diferente, mesmo que aparentemente acolhido, a se sentir e/ou se tornar inabilitado para a aceitação social plena.

No caso da surdez, expressões oficiais foram introduzidas pelas políticas de Integração com o objetivo de substituir a tradicional e equivocada denominação de “surdo-mudo”,⁷² passando-se a utilizar “deficiente auditivo” ou “portador de surdez”, além de designações genéricas, como “excepcional” e “especial”, conferidas a todas as crianças atípicas ou desviantes da norma estabelecida.

Tais expressões foram recebidas pelas pessoas surdas como *marcas*, contendo, na sua visão, forte noção subjacente de improdutividade, de falta e de defeito, não contribuindo para o combate ao preconceito e continuando a apontar para a tradicional necessidade imperiosa de correção e de ajustes.

⁷¹ Para uma discussão mais abrangente sobre normalidade e anormalidade nos discursos e debates sobre inclusão e exclusão, ver THOMA (2005).

⁷² Embora ainda persista no senso comum, essa denominação é equivocada na medida em que as pessoas surdas, na sua maioria, possuem o aparelho fonador perfeito para a fala. Assim sendo, a dificuldade que elas apresentam para falar não vem de uma alteração neurológica ou anatômica, que justificaria que fossem denominadas como “mudas”, e sim, do fato de não aprenderem naturalmente a produzir os sons necessários para a fala, pois não os ouvem.

4.2.2 A transição para um novo modelo

Ao término dos anos 1980, a Integração começou a perder força à medida que o conceito de **sociedade inclusiva**, baseada nos paradigmas de **igualdade, equidade, remoção de barreiras e disponibilização de condições de acessibilidade**, propagado pela Organização das Nações Unidas, ganhava espaço mundialmente, refletindo-se, também, no Brasil.⁷³

Membros de minorias se aproximavam, formando grupos em torno de seus interesses comuns. Entre eles, surdos de todo o país desenvolviam um senso de *igualdade pela diferença* que os levaria, como visto no Capítulo 3 deste trabalho, à organização de associações e à participação, na década seguinte, em lutas pela inclusão social, pelo reconhecimento de sua identidade e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legítimo de comunicação e por novas formas de atuação na sociedade brasileira.

Em relação à nomenclatura (e ao que as palavras significam como representação mental),⁷⁴ o termo “surdo” foi se firmando como preferido por esses *novos cidadãos em formação*, que, passaram crescentemente a explicitar que não queriam mais ser identificados como deficientes ou portadores de deficiências, fazendo questão de ser vistos a partir de uma perspectiva sociocultural, como usuários de uma língua diferente e com uma forma particular de apreensão e externalização de mundo, que, como viriam cada vez mais a afirmar, os diferencia, mas não os inferioriza, nem os impede de serem brasileiros, iguais aos demais em direitos e deveres.

Ainda assim, a terminologia se manteria. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a introdução da educação como dever do Estado e como um direito social universal,⁷⁵ passou a ser garantido, também, o atendimento educacional

⁷³ A *Sociedade Inclusiva*, também chamada de *Sociedade para Todos*, foi uma proposta da ONU, documentada em dezembro de 1990 através da Resolução 45/91. As Nações Unidas pediam que até o ano 2010 passássemos da fase de conscientização das desigualdades para a ação, solicitando ao mundo atenção especial para a inclusão social das pessoas com deficiência dos países em desenvolvimento, afirmando que aproximadamente 80% dos indivíduos que não enxergam, não ouvem ou têm algum tipo de comprometimento intelectual, físico ou motor vivem nestes países.

⁷⁴ Sobre o conceito de *representação mental*, ver nota de rodapé n° 25, na página 33 deste trabalho.

⁷⁵ *São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma*

especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino,⁷⁶ direito que viria a ser reforçado pela Lei nº 7.853, de 1989⁷⁷ e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.⁷⁸

Quanto às questões linguístico-educacionais, apesar da participação ativa de linguistas, antropólogos e educadores de minorias na *Comissão Educação, Cultura e Desporto* da Constituinte, debatendo a necessidade de se garantir aos surdos e aos indígenas o direito de serem educadas em suas línguas maternas,⁷⁹ no texto final da Carta Magna apenas as singularidades dos povos indígenas foram contempladas, conforme se lê no artigo 210, §2º:

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Poucos anos depois, compromissos assumidos pelo Brasil junto aos países participantes das Conferências de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), no sentido da inserção no ensino regular de **todos** os alunos, sem qualquer possibilidade de discriminação, e da promoção da devida adaptação das escolas para recebê-los, acabaram por exigir o início de uma ruptura com o modelo tradicional de ensino através de uma redefinição conceitual da Educação Especial que, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, deixou, oficialmente, de ser um sistema paralelo, inserindo-se no contexto geral da educação.

A partir de então, ao produzir documentos para gerar ações políticas e administrativas, assim como para orientar os sistemas de ensino para funcionarem dentro dos paradigmas da Inclusão, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do

desta Constituição. (Artigo 6º, com redação modificada pelas Emendas Constitucionais nº 26, de 2000 e nº 64, de 2010).

⁷⁶ Artigo 208, capítulo III, inciso III.

⁷⁷ Artigo 2º, parágrafo único, inciso II.

⁷⁸ Lei 8.069/1990, artigo 54, inciso III.

⁷⁹ O conceito de *língua materna* (ou *primeira língua*, ou ainda *LI*) refere-se à língua que é adquirida de forma natural, através da interação com o meio envolvente, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente (cf nota nº 6, na página 17 deste trabalho). Para os surdos, a única língua que pode ser adquirida naturalmente é a de sinais.

MEC,⁸⁰ acompanhando a tendência internacional estabelecida na Declaração de Salamanca, passou a fazer uso de novas expressões, como “portadores de necessidades educativas”, “pessoas com necessidades especiais” e “educandos com necessidades educacionais especiais” (NEE), necessidades essas apresentadas como decorrentes das deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta, superdotação ou altas habilidades ou condições adversas temporárias de certos indivíduos.

Tais denominações, ainda na contramão da autorrepresentação das minorias e de seus esforços pela valorização de suas diferenças, e não de suas “faltas” ou “defeitos”, mais uma vez não agradaram à comunidade surda. A partir de sua ótica, manteve-se a ideia de que seus problemas adviriam unicamente de suas condições de indivíduos desviantes de uma norma historicamente construída, visão que novamente remete a Foucault e a Goffman e à discussão de como se conforma o discurso e se constitui o sujeito. Ou, neste caso, à análise de **quem, como e mediante quais relações de poder** estabelece as “necessidades especiais”, determina os “portadores de deficiências”, e decide como essas pessoas devem ser atendidas, educadas e “incluídas”.

Chegou-se, assim, aos anos finais do século XX com a produção de textos políticos (leis, decretos, resoluções e outros dispositivos legais) dentro de um ideário educacional que refletia avanços na democratização da sociedade brasileira ao reconhecer e dar visibilidade à diversidade e aos seus direitos, mas que ainda desagradava a grande parte dos cidadãos surdos, cujo entendimento, manifestado pelas suas lideranças, era de que continuavam representados pelas vozes dominantes no discurso oficial como *não eficientes* e, portanto, sem capacidade para decidir ou, ao menos, opinar sobre como sua educação deveria ser conduzida.

⁸⁰Durante o governo José Sarney (1986-1990) foi criada, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial (SESP). No governo Collor, iniciado em 1990, uma reestruturação geral na máquina governamental fez com que a SESP fosse extinta, passando a Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Após o impeachment do Presidente Collor, em 1992, uma nova reforma no MEC reconduziu a Educação Especial àquele órgão específico, recriado com a sigla SEESP. Essa Secretaria manteve suas funções até 2011, tendo sido extinta por meio do Decreto nº 7.690, de março de 2012, passando seus programas e ações para a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

4.2.3 A mobilização da comunidade surda⁸¹

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais dos anos 90 anunciavam a tendência oficial de atrair os estudantes com surdez para as escolas regulares, as discussões sobre bilinguismo e educação bilíngue para surdos, desenvolvidas até então em círculos restritos do meio acadêmico, expandiam-se e começavam a frutificar.

Propagava-se entre pesquisadores e profissionais da Linguística, da Psicologia e de áreas afins o entendimento da língua de sinais como fundamental para o desenvolvimento da linguagem, estruturação do pensamento e construção de identidade da pessoa surda, e aprofundava-se entre educadores a compreensão de que o aprendizado da língua portuguesa, direito essencial do surdo para sua inserção social e funcional na sociedade brasileira, precisaria ser feito de forma diferenciada, como segunda língua, e **após** a aquisição da LIBRAS.

Nesse sentido, no Rio de Janeiro, no INES, estudos, debates e aproximações com universidades e Movimentos Sociais, realizados já havia anos por uma parcela do corpo docente e da direção da instituição, levaram a uma iniciativa, então inédita no país, de criação e implantação no Instituto de um projeto bilíngue de educação de surdos, utilizando a LIBRAS como língua de convívio e de instrução, a partir de uma pedagogia pensada para aqueles alunos. O projeto, inicialmente voltado para a Educação Infantil, visava a se estender gradativamente a todos os demais níveis educacionais, incluindo o desenvolvimento de uma metodologia do ensino da língua portuguesa escrita para surdos.

A inovação gerou conflitos e embates com professores que se mostravam resistentes à língua de sinais e inseguros dentro das novas relações (inclusive de poder) que se estabeleciam entre surdos e ouvintes. Além disso, não encontrou, na época, respaldo maior por parte do Ministério da Educação. Assim sendo, apesar de embasado em estudos e pesquisas, de ir de encontro aos anseios dos alunos, de seus familiares e de grande parte da comunidade surda, e a despeito dos bons resultados alcançados (em

⁸¹ Para esta e a próxima seção foram usados, como fontes, THOMA e KLEIN (2010), teses, dissertações, artigos e outros trabalhos acadêmicos, além de depoimentos pessoais de membros dessa comunidade (surdos, seus familiares, professores, etc.), acessados por pesquisa na Internet ou obtidos através de entrevistas.

termos de progresso cognitivo, emocional e pedagógico, entre outros ganhos) o projeto, depois de alguns anos, acabou sendo descontinuado.⁸²

Ainda naquela década, acadêmicos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul criaram, sob a orientação e liderança do Prof. Dr. Carlos Skliar (então professor orientador do Programa), o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) com o objetivo de potencializar pesquisas nesse campo, articulando pesquisadores e universidade com os Movimentos Surdos.

Logo de início, o NUPPES promoveu cursos de formação de intérpretes e de professores de surdos, criou fóruns permanentes de discussão e proposição de políticas e realizou, em 1999, o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*.

Semanas antes desse evento, lideranças surdas por todo o país formaram Grupos de Trabalho (GTs) para discutir questões educacionais e, de forma mais abrangente, localizar suas aspirações e seus posicionamentos dentro do campo dos direitos humanos, de forma a poder apresentá-los e defendê-los naquele encontro de educadores.⁸³

Receando, no entanto, que durante o Congresso as discussões e decisões viessem a ser conduzidas e tomadas pela maioria ouvinte, e ancorados no princípio defendido pela então recém fundada *International Disability Alliance (IDA)*, Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência,⁸⁴ de que **nenhuma determinação formal ou deliberação sobre pessoas com deficiência pode ou deve ser gerada sem a participação de representantes desses indivíduos no processo de elaboração e tomada de decisão,**

⁸² Para conhecimento detalhado do processo de construção, aplicação e rejeição a esse projeto, assim como de seus significados, seus resultados e suas implicações, recomenda-se a leitura de FAVORITO (2006), PEDREIRA (2006) e FREITAS (2012), entre outros.

⁸³ Fontes diferentes (depoimentos e artigos diversos) registram entre 150 e 200 participantes surdos em GTs, reunidos nas principais cidades brasileiras de norte a sul do país.

⁸⁴ Entidade fundada em 1999, com sede em Genebra, a IDA é uma rede de organizações globais e regionais de pessoas com deficiências com o objetivo de promover uma efetiva e integral implementação dos direitos dessas pessoas. Congregando organizações membros por todo o mundo, a IDA é reconhecida pela ONU como maior representante dos cerca de um bilhão de indivíduos com essa condição. A Federação Mundial de Surdos (WFD) e a Federação Mundial de Surdocegos (WFDB) são membros da IDA. Site consultado em 07/03/2013: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/en>

esses mesmos ativistas se anteciparam e promoveram, nos dois dias que antecederam ao evento, uma grande reunião no mesmo local do Congresso.

No decorrer desse Pré-Congresso, que reuniu, segundo registros em ata, aproximadamente 300 surdos brasileiros, latino-americanos, norte-americanos e europeus, os participantes socializaram as discussões dos GTs e produziram o manifesto coletivo *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999).

Em seguida, durante a realização do Congresso, organizaram uma passeata pelas ruas centrais da cidade com a participação das 1.500 pessoas inscritas no evento, além de professores e alunos das escolas de surdos da região metropolitana de Porto Alegre, e nomearam uma comissão, que foi até o então governador do Estado do Rio Grande do Sul e entregou a ele e à sua Secretária de Educação uma cópia do documento. Essa entrega foi referência para que as demais lideranças surdas também encaminhassem o manifesto às autoridades de seus municípios e estados, chamando a atenção dos diversos governos e da sociedade em geral para a necessidade de mudanças, tanto na legislação educacional, quanto na formação de professores e na organização das escolas.

O Manifesto, também levado ao MEC para ser considerado no processo de elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02, de 11/09/2001), foi apenas parcialmente atendido nos programas e ações governamentais que se seguiram àquele período, mas subsidiou outros debates e constitui-se em marco importante na história política dos surdos no Brasil, até hoje orientando os Movimentos Surdos pela Educação.

4.2.4 O surdo como membro de uma minoria linguística

A movimentação da década anterior fez com que o novo milênio abrisse com a conquista, em 2002, e a consolidação, em 2005, do reconhecimento público e estatal desses cidadãos como pertencentes a uma comunidade cuja língua oficial é a Brasileira de Sinais, a garantia de seu direito de receber escolarização nesse idioma e de aprender o Português na sua modalidade escrita, e a preservação de sua liberdade de escolha por

desenvolver ou não a língua oral, por meio de ações conjuntas da área da Educação com a da Saúde, através dos serviços especializados de Fonoaudiologia.⁸⁵

Como decorrência, disseminou-se entre educadores dessa área a compreensão de que escolas de surdos deveriam passar a funcionar como escolas regulares, com currículo básico semelhante ao das demais instituições, porém organizado com base nas potencialidades, possibilidades, necessidades e interesses específicos das pessoas surdas. Para tanto, precisariam contar com o trabalho de profissionais surdos e ouvintes, capacitados para o ensino e proficientes em LIBRAS, conhecedores dos traços culturais da comunidade surda, adotando a língua de sinais como língua de instrução e de convivência social e buscando nos estímulos visuais a base para uma nova metodologia de ensino, tanto dos conteúdos curriculares, quanto das duas línguas: a de sinais e a portuguesa escrita.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, à medida que o termo *inclusão* passou a fazer parte do discurso educacional brasileiro, programas e políticas nacionais, estaduais e municipais nessa perspectiva foram lançados, experiências dentro desse novo paradigma vieram a proliferar pelo país, e os surdos, assim como os outros “portadores de necessidades especiais”, passaram a ser estimulados, cada vez mais, a frequentar as classes comuns nas escolas mais próximas de suas casas, movimento que provocou um gradual esvaziamento das escolas especiais (vide Tabela 2 e Gráfico 4 na página 84) e eventual fechamento de muitas entre elas.

De qualquer forma, incluídos nas escolas regulares ou estudando em escolas de surdos, para tornar possível o gozo dos então recém-conquistados direitos linguísticos e educacionais desses brasileiros, necessitou-se que projetos e programas para ensino e divulgação da LIBRAS, produção e distribuição de material didático nessa língua e formação e capacitação de profissionais para trabalhar com esses alunos, nas duas línguas, fossem criados e passassem a ser implementados por todo o país, conforme se procurará mostrar a seguir.

⁸⁵ Conquistas efetivadas, vale lembrar, através da Lei nº 10.436 (24/04/2002) e do Decreto nº 5.626 (22/12/2005) e garantidas pelos Decretos nº 6.949 (25/08/2009) e nº 7.611 (17/11/2011).

4.2.4.1 Programas de Capacitação em Serviço

No período 2001-2003 foi realizado o **Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**, por meio de convênio firmado entre MEC/SEESP e FENEIS e com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).⁸⁶ O programa trabalhou em parceria com todas as Secretarias de Estado de Educação e algumas Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior, oferecendo, nas capitais dos estados por todo o Brasil:

- a) **Cursos Básicos de Língua de Sinais** para professores de surdos das redes públicas, ministrados por Instrutores surdos capacitados pela FENEIS para participar do Programa, em curso promovido em Brasília com apoio do MEC;⁸⁷
- b) **Cursos de Metodologia de Ensino de LIBRAS** para capacitar novos Instrutores de Língua Brasileira de Sinais, também conduzidos por Instrutores surdos igualmente capacitados em Brasília;
- c) **Cursos de Capacitação em Interpretação de LIBRAS** para professores de surdos, ministrados por ouvintes com experiência na área.

O programa teve um total de 1.674 cursistas das capitais dos 26 estados e do Distrito Federal, distribuídos em 82 turmas.⁸⁸

⁸⁶ O FNDE é uma autarquia federal vinculada ao MEC, responsável por executar ações relacionadas à Educação Básica. O órgão tem como finalidade captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, de acordo com as diretrizes do planejamento nacional da Educação. A execução de alguns projetos relacionados à Educação Superior e ao Ensino Técnico também é de responsabilidade do FNDE.

⁸⁷ Segundo o Artigo 6º do Decreto 5.625, de 22/12/2005, o Instrutor de LIBRAS é um profissional com formação em nível médio, realizada em cursos de educação profissional, cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino Superior ou cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Essa formação, que capacita o profissional a dar aulas dessa língua (menos no Ensino Superior), pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas acima. As pessoas surdas têm preferência na formação de Instrutores.

⁸⁸ Para maiores informações, ver http://librasemcontexto.org/programas/ProgramaNacional_2001-2003.pdf, acessado em 16/06/2013.

Em seguida, de 2003 a 2008 foi efetivado o **Programa Nacional Interiorizando a LIBRAS**, através de convênios entre MEC/SEESP e FENEIS, e entre MEC/SEESP e APADA-DF/⁸⁹UnB, também com recursos do FNDE. Com abrangência maior e recebendo cursistas preferencialmente de cidades do interior, este segundo programa promoveu Cursos de Capacitação em Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, além de repetir aqueles anteriormente já ofertados.

Embora não se tenha tido acesso ao número exato de turmas e de alunos (o MEC não fornece esses dados em seus Relatórios de Avaliação Plurianuais), segundo informações obtidas diretamente com a Prof^a Dr^a Tanya Amara Felipe, Coordenadora Geral dos dois programas, o número de cursistas do **Interiorizando a LIBRAS** foi ainda maior do que os que compuseram as turmas de **Apoio à Educação de Surdos**.⁹⁰

Em relação aos resultados obtidos, apesar da curta duração e consequente impossibilidade de maior aprofundamento de cada um desses cursos (80 a 120 horas/aula cada um), não se pode deixar de reconhecer sua importância como instrumento viabilizador da primeira aproximação de um grande número de professores em todo o país com a língua de sinais e com as especificidades da surdez – requisito fundamental (embora apenas inicial) para se receber o aluno surdo na escola.

Esse mesmo entendimento, por parte dos órgãos governamentais, fez com que a continuidade do oferecimento das capacitações fosse garantida após o encerramento do **Interiorizando a LIBRAS**: desde então, os sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal passaram a disponibilizar recursos para a organização e oferta dos mesmos cursos, que até os dias de hoje podem ser planejados e efetivados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).⁹¹

⁸⁹ A APADA é uma instituição sem fins lucrativos que atua junto às pessoas surdas e seus familiares, tendo como missão ser um instrumento de valorização, proteção e defesa dos direitos dessas pessoas e promovendo ações que possibilitem a inclusão social e o exercício da cidadania. Existem filiais da APADA nas principais cidades brasileiras.

⁹⁰ Mais dados em http://librasemcontexto.org/programas/Rela_Interiorizando_Libras2004_2008.pdf e http://www.mp.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/avaliacao_PPA/relatorio_2006/06_PPA_Aval_cad06_MEC.pdf

⁹¹ O PAR foi criado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, que se constituiu, segundo seu Artigo 1º, *na conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica*. Trata-se de um planejamento estratégico da educação, de caráter plurianual (quatro anos) e multidimensional, que possibilita a conversão dos esforços e das ações do MEC e das Secretarias de Estado e Municípios num

Outra iniciativa (que originalmente era uma das metas do primeiro programa, mas que, durante sua implantação, foi apenas parcialmente desenvolvida) foi a criação, principalmente a partir de 2003, pelo governo federal em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, de **Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)**, objetivando manter e ampliar o desenvolvimento de ações para apoiar a educação e contribuir para a inclusão social das pessoas com surdez e surdocegueira.

As atividades iniciais dos CAS abrangiam a promoção de cursos presenciais de LIBRAS e de conscientização das questões referentes à surdez para professores das redes públicas de ensino voltadas para o Ensino Médio, a seleção e treinamento de intérpretes para atuar nesse nível escolar e a orientação para a produção de material didático acessível a estes alunos.

Hoje, em todos os estados brasileiros existe pelo menos um CAS, todos com a mesma função social, mas diferindo bastante entre si no que se refere às condições materiais para se manter em atividade e desempenhar o seu papel, como foi revelado nos dois Encontros Nacionais de CAS promovidos pelo INES, em maio de 2012 e de 2013, que reuniram representantes de todas as regiões do país.⁹²

Pelas falas dos participantes, constatou-se que, funcionando com verbas distintas vinculadas à política de cada estado e do convênio firmado com cada Secretaria, cada Centro tem uma realidade própria, com possibilidades maiores ou menores de atuação a depender da dotação orçamentária destinada à sua manutenção e concretização de suas atividades.

Em alguns CAS, com sede própria e boa estrutura de organização e de operação viabilizadas pelas parcerias estabelecidas, as ações foram estendidas: além de preservar as propostas e metas originais, esses Centros passaram a organizar e manter grupos de

Sistema Nacional de Educação, e sua elaboração é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

Informações obtidas em 18/06/2013 nos endereços:

<http://www.fnede.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/item/4146-plano-de-a%C3%A7%C3%B5es-articuladass-par> e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm.

⁹² Teve-se a oportunidade de estar presente no segundo encontro e, assim, pode-se assistir aos relatos e conversar com alguns dos representantes dos CAS. Posteriormente, foi realizada uma entrevista com a Coordenadora do CAS-RJ, cujos destaques serão apresentados nas páginas a seguir.

estudos e pesquisa, criar oficinas e exposições de Arte, realizar projetos de capacitação profissional e promover apoio às famílias e às instituições de ensino em questões referentes às dimensões linguística, sociocultural e fonoaudiológica. É o caso, por exemplo, do CAS - Maranhão.⁹³

Na maioria dos Centros, no entanto, a situação é bastante diferente, seus representantes relatando falta de apoio político e de recursos humanos, materiais e financeiros para a realização de suas propostas, como no CAS - Rio de Janeiro, fundado em 2007, mas seis anos depois sem estar sequer devidamente institucionalizado.

Localizado dentro de um Colégio Estadual, o CAS-RJ, responsável pelo suporte a 158 escolas, com 336 alunos surdos incluídos, nas 7 Regiões Administrativas do estado, conta com uma equipe de apenas cinco pessoas: a Coordenadora, duas Professoras Orientadoras (uma de licença na ocasião da entrevista e sem expectativa de retorno ou de substituição), um Intérprete e um Instrutor de LIBRAS. Esses dois últimos não são funcionários públicos, mas sim, contratados de uma empresa que presta serviços terceirizados ao Estado do Rio de Janeiro, a APILRJ.⁹⁴

Em relação às atividades do Centro, a Coordenadora informou que o colégio que sedia o CAS encontrava-se em obras há meses, e que por conta dessa situação...

... temos encontrado dificuldades para oferecer formação de profissionais da Educação em nosso polo, além de dificuldades para produzir material didático, devido à morosidade das obras, o que nos deixa sem espaços adequados; e a falta de verba para providenciar os equipamentos necessários para essas ações.

Os atendimentos, assim, passaram a ser ofertados nas diferentes cidades do Estado do Rio de Janeiro, diretamente nas escolas cujos professores necessitam de suporte. Os cursos, palestras e oficinas são ministrados pela equipe do CAS ou por profissionais da região, através de contratos ou parcerias temporárias, a carga horária variando, por um lado, de acordo com a necessidade das intervenções e, por outro, da verba disponível para a realização da itinerância ou do contrato local.

⁹³ Mais informações podem ser obtidas em <http://casmaranhao.blogspot.com.br/>

⁹⁴ A Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APILRJ), criada e fundada em 2007, é uma organização sem fins lucrativos, que trabalha com a inserção de Intérpretes e Instrutores de LIBRAS no mercado de trabalho em ambiente empresarial e educacional.

Em relação à questão financeira, as queixas são muito grandes. O CAS-RJ funciona apenas com a verba da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para cobrir suas despesas com manutenção geral, organização de cursos, deslocamento etc., não tendo autonomia para buscar qualquer parceria. Além disso, por não estar institucionalizado, depende da direção da escola onde está sediado para ter acesso à dotação, o que dificulta muito o andamento das suas ações:

Como o CAS não está institucionalizado, a verba vem na conta de manutenção da escola e depois nos é repassada pela direção. Isso, com certeza, emperra o repasse, devido à burocracia que encontramos nesse processo. No início a verba nos era repassada através de cheque, o que facilitava, mas atualmente (há mais ou menos dois anos) as escolas do Estado não podem mais emitir cheques, só trabalham com cartão. E aí está o nó! Esses cartões ficam com o Diretor Geral, então precisamos que ele nos acompanhe ou que nos repasse em espécie. Enfim, esse tem realmente sido um problema para o bom andamento do CAS-RJ. (Fala da Coordenadora, em entrevista concedida por telefone.)

Sobre a responsabilidade de providenciar intérpretes para todos os alunos surdos do Ensino Médio, conforme direitos estabelecidos em lei, a informação recebida da mesma pessoa foi de que, como o Estado do Rio de Janeiro não tem profissionais concursados para essa função (o único estado que, até hoje realizou concurso para essa profissão foi o do Maranhão, que efetivou 300 intérpretes para trabalhar na capital, São Luiz), o CAS busca esses profissionais através de diversas fontes:

Os intérpretes podem vir através de convocações do CAS nas redes sociais, ou indicados pelos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES),⁹⁵ por outros intérpretes, pelas famílias, pelos próprios surdos e também pela APILRJ.(Idem)

Uma vez apresentados ao Centro, cabe à equipe avaliá-los, selecionar os melhores e, juntamente com a APILRJ, responsável administrativa pela contratação dos intérpretes para a rede estadual de ensino, capacitá-los para atuarem nas escolas solicitantes. Destaque-se que para exercer adequadamente esse ofício nas unidades de

⁹⁵ Os Núcleos de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), com estrutura e funcionamento definidos através da Resolução SEE 2895/2005, oferecem, de forma itinerante e através de professores especializados, orientações e capacitações aos docentes das classes comuns, visando a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos da rede estadual de ensino. Esses Núcleos estão presentes em todas as Diretorias Regionais do Estado do Rio de Janeiro.

ensino são necessários, além da fluência em LIBRAS e do domínio competente das técnicas de tradução /interpretação, conhecimentos específicos relacionados às diversas disciplinas que fazem parte da grade curricular do Ensino Médio. Como comenta Quadros (2004, p.27), o intérprete...

...processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos.

Compreende-se, assim, que essa capacitação constitui-se em tarefa nada fácil ou simples, e que se torna ainda mais complicada quando precisa ser feita, como na maioria dos casos, em caráter de urgência.

Indagada sobre como o CAS-RJ, com todas as dificuldades existentes, ainda consegue desempenhar suas funções, sua representante responde com uma fala que demonstra, como indicava Ball (2006), a força dos professores como agentes políticos e o quanto a ação deliberada (*agency*) daqueles que põem as determinações de uma política em execução pode, apesar do peso de todas as restrições (*constraints*), gerar resultados por vezes inesperados e, até mesmo, impactantes:

Conseguimos, porque somos profissionais responsáveis, dedicados, perseverantes e acreditamos na educação de pessoas surdas. Acreditamos sinceramente que o nosso trabalho é uma missão, e é um privilégio quando acompanhamos o crescimento e o sucesso desses alunos.

4.2.4.2 Programas de Formação Inicial e de Especialização

Enquanto as políticas e ações até aqui relatadas e comentadas foram pensadas para dar apoio em serviço aos professores das escolas públicas que passaram, a partir da política de inclusão, a receber estudantes surdos em suas turmas, assim como àqueles que foram chamados inicialmente para mediar as atividades pedagógicas nas turmas em que os professores regentes ainda não tivessem conhecimentos de LIBRAS, outras iniciativas se mostravam necessárias para aprimorar a formação de novos docentes,

visando a prepará-los linguística, cultural e pedagogicamente para atuar nas escolas de Educação Básica com crianças, jovens e adultos com essa condição.

Além disso, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de graduação em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério e a entrada optativa dessa disciplina na grade curricular dos demais cursos superiores de Educação revelaram a carência de políticas para a formação de professores para assumir essa docência na Educação Superior.

Da mesma forma, o direito à presença de intérpretes nas salas de aula em que a língua de instrução não fosse a de sinais, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, indicou a necessidade de se graduar e certificar profissionais para essa nova função: a de **intérprete educacional de LIBRAS**, cujas atribuições e responsabilidades vão além do ato interpretativo entre línguas, exigindo formação específica que possibilite a essas pessoas atuar em conjunto com a equipe pedagógica, em prol do desenvolvimento linguístico e cognitivo do aluno surdo.

Na intenção, assim, de formar novos profissionais para suprir a crescente demanda de docentes bilíngues, de professores de LIBRAS e de tradutores e intérpretes educacionais de língua de sinais, integrados com a comunidade surda e conhecedores das especificidades da surdez, cursos inovadores foram, então, criados, objetivando:

- **Formação Inicial de Professores/Pedagogos em Curso Bilíngue (Português/LIBRAS) de Pedagogia**⁹⁶

Instituído em 2005, na modalidade presencial, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, este curso, pioneiro no Brasil e primeiro do gênero na América Latina, iniciou suas atividades em 2006, com duas turmas com 30 alunos em cada, aprovados por meio de processo seletivo próprio, com reserva de 50%

⁹⁶ A autora desta tese é Professora Assistente, concursada e efetiva, do Departamento de Educação Superior (DESU) do INES, trabalhando nesse curso desde que foi iniciado em 2006. Assim sendo, as informações aqui fornecidas são resultantes da observação e experiência pessoal no desempenho de suas atividades profissionais nessa instituição.

das matrículas para estudantes surdos e exigência de capacidade de comunicação em LIBRAS, ao menos em nível médio, por parte dos candidatos surdos e não surdos.⁹⁷

O primeiro diferencial em relação a outros espaços de graduação foi a proposta de se manter as duas línguas em circulação em todo o espaço acadêmico. Para tanto, e visando superar dificuldades originadas pela falta de Mestres ou Doutores bilíngues (surdos ou ouvintes) para compor seu quadro docente original, o Curso desde o início contou com a presença de intérpretes durante todas as aulas em todas as disciplinas, assim como nas demais atividades pedagógicas.

Além do direito assegurado de receber e trocar informações em língua de sinais, desde o princípio também foi facultada ao aluno surdo a possibilidade de apresentar os seus trabalhos e ter as suas avaliações feitas em LIBRAS, devidamente registradas em vídeo e arquivadas na instituição para o caso de eventual necessidade de vista de prova e de revisão ou reavaliação do seu desempenho acadêmico.

A segunda inovação foi a criação de uma grade curricular com espaço para estudo e discussão das questões da surdez e da educação bilíngue para surdos, assegurando aos discentes, dessa maneira, além do acesso ao currículo comum aos outros cursos de Pedagogia, uma formação específica para trabalhar em escolas de surdos ou nas escolas regulares inclusivas que recebem alunos com surdez. Ainda nesse sentido, além de oferecer disciplinas com esse objetivo singular, o INES colocou seu Colégio de Aplicação à disposição do Curso como um dos possíveis campos de investigação e de estágio dos seus graduandos.

Com a efetivação dessa proposta, foi evoluindo, gradativamente, a necessária parceria entre professores e intérpretes, oportunizando reflexões sobre a prática pedagógica bilíngue com o intento de torná-la mais adequada e mais eficaz. Tal aproximação, por sua vez, instigou, por um lado, o desejo dos docentes de aprofundar seus conhecimentos de LIBRAS e das especificidades da surdez – o que se tornou possível através de cursos de extensão oferecidos pela instituição – e, por outro, o

⁹⁷ O curso começou como Normal Superior, autorizado pela Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18/8/2005, tendo sido depois transformado em Pedagogia – Licenciatura, através da Portaria SESU nº 942, de 22 de novembro de 2006, publicado no DOU em 23/11/2006.

interesse dos intérpretes em buscar formação superior e maior intimidade com a linguagem acadêmica.⁹⁸

Esse cenário resultou, também, numa terceira particularidade do Curso Superior do INES: a geração de um ambiente propício ao desenvolvimento de uma linguagem formal em LIBRAS e ao surgimento e à circulação de sinais específicos referentes à área de Pedagogia e das disciplinas contempladas pela grade curricular.

Tal crescimento linguístico, além de proporcionar a ampliação da compreensão e da participação dos alunos surdos nas aulas, estimulou a produção de instrumentos para oportunizar o acesso dos discentes surdos ao acervo de conhecimento registrado em língua portuguesa, assim como para favorecer a elaboração de seus trabalhos acadêmicos em língua de sinais.

Nesse sentido, um grupo de pesquisa da instituição, integrado por professores, alunos, ex-alunos e intérpretes, vem realizando desde 2011 um trabalho de registro dos sinais existentes e de estimulação à criação de novos, com o objetivo final de produzir e divulgar nacionalmente, em mídia eletrônica, um dicionário terminológico bilíngue Português-LIBRAS, LIBRAS-Português, composto dos sinais criados no Curso de Pedagogia do INES ou trazidos de cursos afins, de qualquer parte do país, com entrada e verbetes nos dois idiomas, que venha a colaborar para o desenvolvimento linguístico e conceitual das pessoas surdas na área das Ciências Humanas e para o enriquecimento da Língua Brasileira de Sinais.⁹⁹

Nessa mesma linha, em relação à leitura, textos selecionados pelos professores para discussão em sala de aula vêm sendo traduzidos para LIBRAS, filmados e disponibilizados para os alunos, num trabalho executado em conjunto por docentes e intérpretes, sob a coordenação de um Pedagogo surdo bilíngue.

Apesar desses atributos e dos recursos e equipamentos disponibilizados pelo Instituto, as equipes responsáveis pelo Curso reconhecem que ele ainda carece de

⁹⁸ Para uma reflexão sobre o processo de construção da prática bilíngue nesse curso, as dificuldades encontradas e as estratégias desenvolvidas para sua superação, sugere-se a leitura de LOBO e MANDELBLATT (2007).

⁹⁹ Informações sobre essa pesquisa, seus objetivos e resultados preliminares encontram-se em FAVORITO, MANDELBLATT, FELIPE e BAALBAKI (2012).

reestruturações e aprimoramentos para que o bilinguismo na formação dos futuros pedagogos possa se realizar na sua plenitude. Para tanto, providências vêm sendo debatidas e pleiteadas junto ao MEC ou já se encontram em vias de execução.

Destacam-se entre os pontos que estão sendo revistos e providenciados o ingresso no quadro de professores efetivos de mais docentes bilíngues, surdos e ouvintes e modificações na grade curricular contemplando, entre outras alterações, a inserção da disciplina LIBRAS, separadamente como primeira e como segunda língua, o ensino de Português como segunda língua para pessoas surdas e a docência da Metodologia de Ensino tanto de LIBRAS quanto de Português como segunda língua para Surdos, referente ao conhecimento a ser desenvolvido com alunos até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De 2006 a 2013 o Curso de Pedagogia do INES recebeu o ingresso de 438 estudantes, assim distribuídos:

Tabela 6 – Ingresso de alunos no Curso Bilíngue de Pedagogia do INES

ANO	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas através de Concurso de Acesso (Vestibular)		
		Total	Surdos	Ouvintes
2006	60	60	15	45
2007	60	56	15	41
2008	60	48	20	28
2009	60	56	25	31
2010	60	42	10	32
2011	60	58	13	45
2012	60	58	24	34
2013	60	60	20	40
Total (2006-2013)	480	438	142	296

Fonte: Coordenação de Administração Acadêmica (COADA) do DESU/INES.

Com a média dos alunos levando cerca de cinco anos para cursar todas as disciplinas, cumprir estágio e elaborar e defender a monografia, o curso, que tem alcançado um índice de conclusão de 51% dos ingressantes, diplomou, até o final de

2013, um total de 113 Pedagogos Bilíngues, entre eles 28 surdos – números admitidos pelos responsáveis como pequenos, mas justificados pelo alto nível de exigências acadêmicas para a obtenção do diploma, estabelecido em decorrência da preocupação em formar profissionais de qualidade, efetivamente preparados para atuar na área de Educação de Surdos.

- **Formação Inicial de Professores de LIBRAS (Licenciatura) e de Tradutores Intérpretes de LIBRAS/ Língua Portuguesa (Bacharelado)**

O **Curso de Letras-LIBRAS** (Licenciatura) foi criado em 2006, para funcionar na modalidade semipresencial, em rede nacional, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB),¹⁰⁰ com a finalidade de promover a formação inicial de docentes, majoritariamente surdos, para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior, conforme exigido pelo Decreto 5.625/2005.

Primeiro do gênero no Brasil (organizado na modalidade semipresencial, a chamada Educação à Distância – EAD, em língua de sinais e privilegiando as formas de ensinar e de aprender com base nas experiências visuais), financiado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação à Distância e da Secretaria de Educação Especial (SEESP, atual SECADI),¹⁰¹ e sediado, promovido e coordenado pela UFSC, o Letras-LIBRAS constituiu-se em importante política pública para a inclusão social de surdos na sociedade brasileira e para a inserção desse segmento populacional no mercado de trabalho no nosso país.

¹⁰⁰ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema do Ministério da Educação, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, integrado por universidades públicas, com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país por meio de educação à distância. A prioridade do sistema é oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da Educação Básica nas redes públicas. O sistema funciona com polos de apoio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a bibliotecas e laboratórios. Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais da Educação nas áreas da diversidade. As despesas do Sistema UAB correm à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

¹⁰¹ Cf. nota de rodapé nº 80, na página 96 deste trabalho.

O curso teve duas edições, uma em 2006 e outra em 2008. A primeira envolveu nove instituições públicas de Educação Superior que funcionaram como polos, possibilitando o oferecimento simultâneo da formação em diferentes regiões do país: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, RJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Goiás e a própria UFSC.

Nessa primeira edição, o Letras-LIBRAS recebeu 450 matrículas no total e obteve média geral de conclusão de 71% dos ingressantes, tendo formado, em 2010, 389 novos professores de LIBRAS, sendo **338 surdos**.¹⁰²

Na segunda edição, a rede expandiu-se para 15 polos, a saber: Universidade do Estado do Pará (UEPA), CEFET do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), CEFET de Minas Gerais, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), além dos já participantes CEFET/GO, UFBA, UFC, UnB, INES e UFSC. (USP, UFAM e UFSM não participaram).

Nessa ocasião, além da Licenciatura foram também abertas vagas para o Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais, com o objetivo de atender majoritariamente a alunos ouvintes com fluência em LIBRAS. O Curso teve, então, 900 estudantes, tendo alcançado média geral de conclusão de 77% dos ingressantes, graduando, no ano de 2012, 690 profissionais: 378 na Licenciatura (Professores de LIBRAS), sendo **339 surdos**, e 312 no Bacharelado (Tradutores/Intérpretes), havendo, entre eles, **1 surdo**.¹⁰³

¹⁰² Informações fornecidas por e-mail, em junho de 2013, pela Secretária Executiva da Coordenadoria do Curso de Letras-LIBRAS da UFSC.

¹⁰³ Dados igualmente informados por e-mail pela Coordenadoria do Curso de Letras-LIBRAS da UFSC.

Desde 2009 o Letras-LIBRAS funciona também na modalidade presencial na UFSC, e em 2010 foi instituído nas Universidades Federais de Goiás e Paraíba, nas modalidades presencial e semipresencial, e na Universidade do Ceará (UFC), na modalidade presencial.

Na UFRJ, onde em 2014 estão sendo iniciadas as primeiras turmas do Bacharelado em Letras-LIBRAS presencial, haverá, além das turmas de Tradução/Interpretação e Licenciatura em LIBRAS, cada uma ofertando 20 vagas, uma turma voltada para 50 professores da rede pública estadual e municipal de ensino com os participantes incluídos, no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa em regime de colaboração entre a Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados, municípios, DF e as instituições de Ensino Superior do país.

Outras universidades, como a Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e a Federal de Pernambuco (UFPE), estão aguardando liberação de vagas ou com concurso aberto para preenchimento de vagas para os recursos humanos necessários para dar início à implantação do Curso de Letras-LIBRAS presencial.

- **Especialização em Educação Bilíngue para Surdos**

Desde 2008, **Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu**, com 400 horas/aula distribuídas ao longo de 18 meses, vêm sendo oferecidos no INES com o objetivo de propiciar condições de especialização a professores licenciados e demais profissionais afins para atuar na escolarização de aprendizes surdos dentro de uma proposta de educação bilíngue.

Nas duas primeiras turmas (2008/2009 e 2010/2011), que resultaram de uma parceria com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), foram abertas e preenchidas 65 vagas (40 em 2008 e 25 em 2010) para o curso *Surdez e Letramento em Anos Iniciais para Crianças e EJA*, com reserva de 50% para ingressantes surdos. A procura, no entanto, por parte desses candidatos, foi muito pequena, tendo se inscrito apenas duas pessoas com essa condição: um surdo sinalizante e uma surda oralizada.

Indagada sobre essa baixa demanda, a Coordenadora da Pós durante a duração da citada parceria apontou a brevidade da divulgação, feita apenas durante a época das férias, o curto período dedicado à inscrição e, principalmente, o fato de que havia, naqueles anos, ainda um número muito reduzido de pessoas surdas já graduadas em Pedagogia ou áreas afins – condição essencial para cursar a Especialização.

Assim, completaram o curso, em 2009, 37 especialistas, entre eles os dois surdos, para os quais o ISERJ providenciou uma intérprete durante todas as atividades (embora a aluna oralizada não demandasse esse recurso), e em 2011 formaram-se mais 19 cursistas. Para a segunda turma não houve necessidade de interpretação regular, contando-se com um profissional dessa área apenas em eventos acadêmicos abertos ao público em geral.

A partir de 2012 e já tendo encerrado o trabalho conjunto com o ISERJ, o INES abriu seleção para o curso *Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção*. Disponibilizando 40 vagas por turma, também com reserva de 50% de matrícula para pessoas surdas e oferecendo as mesmas garantias dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas observadas no seu Curso Bilíngue de Pedagogia, descrito e analisado no item anterior deste trabalho, essa Especialização já teve duas edições.

A primeira, iniciada em agosto de 2012 e completada em dezembro de 2013, formou 17 especialistas ouvintes e 15 surdos. A segunda, cujas aulas começaram em agosto de 2013, conta com 34 alunos ouvintes e 5 surdos.¹⁰⁴

Outros cursos de Especialização relacionados à área de Educação de Surdos e de Tradução-/Interpretação Português-LIBRAS-Português vêm sendo oferecidos em diversas instituições públicas pelo país, com diferentes formas de aplicação da política de reserva de vagas e de garantia de ambiente linguístico apropriado para pessoas surdas.

¹⁰⁴ Dados informados pela atual Coordenação do Curso de Pós-Graduação do DESU/INES.

4.2.4.3 Programa de Certificação de Proficiência (PROLIBRAS)

Ao mesmo tempo em que novos professores e intérpretes passavam a ser preparados e formados para ingressar na Educação de Surdos, evidenciou-se que esforços e experiências de muito tempo no trabalho profissional ou voluntário de ensino e/ou tradução/interpretação de LIBRAS haviam feito com que muitas pessoas (surdas ou ouvintes, com escolaridade média ou superior) tivessem adquirido *expertise* nesses campos, ainda que não tivessem passado por formação acadêmica específica, que até então não havia sido instituída.

Na intenção de reconhecer a competência desses trabalhadores e garantir-lhes a possibilidade de continuar exercendo suas funções, foi criado em 2006 um programa nacional para avaliar conhecimentos e competências nessas áreas e conferir, a partir da aprovação no **Exame de Proficiência PROLIBRAS**,¹⁰⁵ as seguintes certificações:

- **Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais e/ou**
- **Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS / Língua Portuguesa**

Realizado anualmente em todas as unidades federadas, em instituições credenciadas pelo MEC, o PROLIBRAS certificou até 2010 um total de 6100 profissionais, sendo 2.834 para o uso e ensino de LIBRAS, preferencialmente em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e 3.266 para os serviços de tradução e interpretação, prioritariamente em ambientes educacionais.¹⁰⁶ Não se teve acesso ao número de pessoas surdas já contempladas com o Certificado do PROLIBRAS.

Tendo ficado nos primeiros anos sob a responsabilidade da UFSC, em parceria com o MEC e o INEP, a partir de 2011 os exames passaram a ser efetivados pelo INES,¹⁰⁷ e estão previstos para continuar sendo realizados até o ano de 2015.

¹⁰⁵ Portaria Normativa do MEC nº 11, de 09 de agosto de 2006, publicada no DOU de 10/08/2006.

¹⁰⁶ Mais informações podem ser encontradas no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17436&Itemid=817, acessado em 03/06/2013.

¹⁰⁷ De acordo com a Portaria Normativa nº 20/2010, publicada no DOU de 08/10/2010.

4.2.4.4 Programas de Criação e Distribuição de Material Didático, Paradidático, Glossários e Dicionários

O reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística ocasionou a necessidade de desenvolvimento de material didático para ensino de LIBRAS e de Língua Portuguesa para surdos, de manuais para professores com orientação para uso desse material, e a tradução para língua de sinais – e a correspondente adaptação metodológica para o ensino – de livros didáticos dos componentes curriculares dos diferentes níveis escolares, como matemática, ciências, história e geografia, entre outras.

Além disso, esse mesmo reconhecimento evidenciou a premência da elaboração de glossários e dicionários Português-LIBRAS-Português, da tradução de obras clássicas de literatura para a língua de sinais, da adaptação de muitas delas (especialmente histórias voltadas para o público infanto-juvenil muito marcadas por referências orais) às especificidades da surdez para que pudessem vir a ser mais bem compreendidas pelos leitores surdos e, principalmente, revelou a fundamental necessidade de se estimular a criação literária em LIBRAS.

Essa produção, iniciada pelo INES e pela FENEIS para uso interno, ultrapassou os muros dessas instituições a partir da década de 1990, quando o Instituto passou a ser reconhecido na estrutura do MEC como Centro de Referência Nacional na Área da Surdez,¹⁰⁸ assumindo, entre outras, a responsabilidade de fornecer assessoria técnica em relação à Educação de Surdos às diversas redes de ensino brasileiras, e, principalmente, no início do novo século, com a efetivação nos programas nacionais mencionados anteriormente, quando o material didático produzido pelo Grupo de Pesquisa da FENEIS, sob a liderança da Prof^a Tanya Felipe (UFP), passou a ser publicado e distribuído pelo MEC para utilização nos cursos de capacitação em serviço oferecidos por todo o país.

Em 2001 foi lançado em São Paulo o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS*, em um projeto coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Capovilla (Instituto de Psicologia / USP) e em março de 2002 veio a público o Dicionário LIBRAS/Português

¹⁰⁸ Portaria Ministerial nº 943, de 13 de setembro de 1996, publicada no DOU em 16/09/1996.

em CD-ROM, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Prof^a Dr^a Tanya Felipe (UFP/FENEIS).

Além desses, outros materiais instrucionais visando a Educação de Surdos e a formação de leitores surdos também foram (e continuam sendo) desenvolvidos em escolas, universidades ou mesmo por iniciativas isoladas de professores de diversas áreas,¹⁰⁹ sendo que, a partir de 2005/2006, as publicações que foram apresentadas ao MEC passaram a ser analisadas por uma comissão especializada e, caso aprovadas, incorporadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹¹⁰ e ao Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE).¹¹¹

A esse respeito, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC informa que:

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, foram disponibilizados, em 2006, 33.000 exemplares do livro didático de alfabetização, produzido no formato acessível Língua Portuguesa/Libras. Em 2007/2008 foram distribuídos 463.710 exemplares da coleção Pitangüá com o mesmo formato (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história), destinados aos estudantes com surdez dos anos iniciais de ensino fundamental. Em 2011 estão sendo disponibilizados 254.712 exemplares da coleção Porta Aberta acessível em Libras. (NOTA TÉCNICA nº 5/2011)¹¹²

A mesma Nota Técnica SECADI-MEC afirma mais adiante que:

¹⁰⁹ Uma visão do estado da arte em relação a dicionários e glossários de LIBRAS, em âmbito nacional, pode ser vista em FAVORITO, MANDELBLATT, FELIPE e BAALBAKI (2012).

¹¹⁰ O PNLD tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos e professores da Educação Básica. Após a avaliação das obras, o MEC publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das obras aprovadas e encaminha o Guia às escolas, cujos docentes escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao Projeto Político Pedagógico da instituição. Informações colhidas em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391:pnld&catid=318:pnld&Itemid=668, acessado em 03/07/2013.

¹¹¹ O PNBE objetiva promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores da Educação Básica, por meio da distribuição de acervos de obras da literatura, de pesquisa e de referência. O programa contempla textos em prosa, em verso, livros de imagens, livros de histórias em quadrinhos, periódicos de conteúdo didático e metodológico e dicionários comuns e ilustrados. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574, acessado em 03/07/2013.

¹¹² Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/86169896/name/SECADI-MEC.pdf>

No âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE foram disponibilizados, em 2005/2006, 15 mil exemplares de obras clássicas da literatura em LIBRAS para as escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez e 11 mil dicionários enciclopédicos ilustrados trilingues (português, inglês e Libras), sendo beneficiadas 8.315 escolas do ensino fundamental que atendiam estudantes com surdez severa ou profunda. Em 2007, foi promovida a distribuição de 15.000 exemplares do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilingue: Libras, Português e Inglês às escolas públicas com matrículas de estudantes com surdez. Em 2009, o MEC/FNDE inicia o processo de aquisição e distribuição de 23.465 exemplares do novo Dicionário Deit – Libras, para disseminação em escolas comuns de ensino regular.

Todo esse esforço, no entanto, parece raramente estar em consonância com as necessidades educacionais que as políticas, supostamente, visam contemplar: queixas manifestadas por professores e instrutores de surdos, de todas as partes do país, expressas nos congressos, seminários e outros encontros regionais e nacionais de educadores de surdos em que se teve a oportunidade de estar presente durante a elaboração desta pesquisa, enfatizam a falta de adequação do material didático disponibilizado pelo MEC à realidade de seus alunos.

Os chamados livros/DVDs bilíngues (versão em LIBRAS de livros convencionais em Português) parecem não agradar à maioria dos docentes e instrutores de LIBRAS, que apontam como problema principal o fato de eles se basearem em uma metodologia para ouvintes, não levando em conta a forma (com base visual-espacial) de as pessoas sinalizantes organizarem o pensamento e construírem conceitos, o que obriga esses profissionais a continuar a fazer adaptações, tomando-lhes tempo precioso e nem sempre trazendo resultados satisfatórios.

Assim, os livros que vêm sendo adotados com os surdos nas classes inclusivas, na maioria dos casos, são os mesmos que são utilizados com os alunos ouvintes, ficando os materiais enviados para uso com os surdos, assim como os dicionários de LIBRAS, nas salas de AEE, onde, pelas mesmas razões, também acabam sendo muito pouco acessados. Conforme exposto pela FENEIS, em resposta à Nota Técnica nº 5/2011 SECADI-MEC,

Nas escolas, ninguém está utilizando os livros que dizem ser bilíngues para os surdos (versão em LIBRAS). Na maioria dos estados, eles estão apenas ocupando espaço das estantes, já que não estão adequados à realidade dos alunos surdos. (FENEIS, 2011b)

É importante observar, no entanto, que ao se referir aos materiais didáticos e paradidáticos produzidos pelo INES, todos os entrevistados manifestaram opinião positiva, apontando seu uso quando pertinente, porém se referindo a eles como insuficientes para a prática pedagógica diária e lamentando a falta de maior produção.

Nos Estudos de Caso, a partir da próxima Unidade, se voltará a examinar esta questão.

4.2.5 O surdo como sujeito vulnerável às barreiras sociais

No ano de 2007 a ONU promulgou a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, com o propósito, conforme afirma seu Art. 1º, de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais a todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua inerente dignidade. (ONU 2007).

Assinada por 177 países,¹¹³ a Convenção e seu Protocolo Facultativo, que regulamenta o funcionamento de um Comitê com o objetivo de receber denúncias a respeito de eventuais violações do tratado por qualquer um dos Estados Parte, foram ratificados no Brasil como Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, tendo sido deliberada a adequação das políticas públicas a essa norma constitucional e a aplicação e o cumprimento integral das suas determinações pelas instituições brasileiras.

Seguindo, então, os princípios da Convenção, no ano de 2008 o Ministério da Educação apresentou e estabeleceu a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**,¹¹⁴ orientando estados e municípios a transformarem suas redes escolares para assegurar o direito de todos à Educação Regular.

¹¹³ A relação completa dos países e datas das assinaturas podem ser vistas no endereço eletrônico <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?navid=12&pid=166>, acessado em 29/10/2013.

¹¹⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Esse documento trouxe uma importante mudança para dentro das políticas públicas brasileiras, uma vez que, assim como a Convenção, define a pessoa com deficiência como...

... aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. (BRASIL, 2008, pág. 15)

Embora seja uma definição que mantém a antiga oposição binária entre “pessoas com impedimentos” e as “demais pessoas”, como se estas últimas não tivessem, também, suas dificuldades, bloqueios e empecilhos, não se pode deixar de observar que esse foi um primeiro momento no nosso país em que **se reconheceram oficialmente as barreiras atitudinais e ambientais que restringem, ou mesmo impossibilitam, a plena e efetiva participação social e escolar de uma parcela da população.**

Assim, ainda que não fazendo referência a esses obstáculos como produções históricas, políticas e sociais, a política educacional brasileira, ratificando a Convenção da ONU, atribuiu a partir de então um sentido de inovação à expressão “pessoas com deficiência”, deixando de responsabilizar totalmente as ditas “imperfeições” pelas dificuldades de participação social integral dos indivíduos que têm uma determinada condição. Ao invés disso, a deficiência passou a ser nomeada, oficialmente, **tanto como resultado de uma limitação ou incapacidade física, intelectual ou orgânica, intrínseca ao sujeito, quanto como efeito de uma criação social, extrínseca a ele.**

Essa visão não apenas reforçou a necessidade de se manter, expandir e aperfeiçoar programas já em execução, como também veio a exigir do Estado brasileiro o desenvolvimento, a efetivação e a gestão de novas ações com vistas ao desafio de promover a efetiva remoção das barreiras, a partir de então reconhecidas oficialmente.

4.2.5.1 O Plano Viver sem Limite

Com base nesse mesmo discurso, em 17 de novembro de 2011 o governo federal lançou o **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite**, através do Decreto nº 7.612, expressando o objetivo de intensificar ações já desenvolvidas e implementar novas iniciativas em benefício das pessoas com deficiência, conforme consta em seu Art. 1º:

*Fica instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.*¹¹⁵

Elaborado com a participação de mais de 15 ministérios e do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE),¹¹⁶ que trouxe demandas e contribuições da sociedade civil, o Plano envolve todos os entes federados e prevê um investimento total no valor de R\$ 7,6 bilhões até 2014.

As políticas enunciadas pelo Viver sem Limite estão estruturadas em quatro eixos: Acesso à Educação, Inclusão Social, Atenção à Saúde e Acessibilidade, sendo que, segundo a SECADI,...

... cada ação presente nesses eixos é interdependente e articulada com as demais, construindo redes de serviços e políticas públicas capazes de assegurar um contexto de garantia de direitos para as pessoas com deficiência, considerando suas múltiplas necessidades nos diferentes momentos de suas vidas.

No eixo Acesso à Educação, o Viver sem Limite prevê, entre outras ações, a implantação até 2014 de mais 17 mil Salas de Recursos em todo o Brasil, além das 24 mil que já estavam em funcionamento quando foi lançado.

O Plano pretende, também, incrementar as operações do programa Escola Acessível¹¹⁷ e garantir que, até 2014, 57 mil unidades, em todo o Brasil, tenham recebido recursos para promoção de acessibilidade a todos os estudantes.

¹¹⁵ O Plano encontra-se disponível em: <http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>

¹¹⁶ A FENEIS tem assento no CONADE, ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, com direito a voto e voz.

¹¹⁷ O Programa Escola Acessível (instituído em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, através do Decreto nº 6.094/2007) disponibiliza recursos financeiros às escolas públicas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a promoção de acessibilidade arquitetônica e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Por meio dessa ação, as escolas podem adequar e construir rampas, sanitários acessíveis e vias de acesso; alargar portas, adquirir e instalar bebedouros e mobiliários acessíveis, corrimãos e equipamentos de sinalização visual, tátil e sonora; adquirir cadeiras de rodas e outros recursos. Informações colhidas em 10/07/2013 no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817

No que concerne especificamente à Educação de Surdos, o Plano reconhece a necessidade da ampliação da formação específica de professores e tradutores-intérpretes, assim como a premência de contratação e efetivação de maior número de profissionais especializados. Nesse sentido, e em referência à graduação, afirma na página 14:

O Plano Viver sem Limite criará 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e 27 cursos de Letras/Libras – Bacharelado, com 2.700 vagas por ano para a formação de tradutores-intérpretes e 12 cursos de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue, ofertando 480 vagas por ano para a formação de professores.

Com respeito à expansão dos cursos de Letras-LIBRAS, conforme apontado anteriormente neste trabalho, alguns polos da modalidade semipresencial já estão funcionando como presenciais, aproveitando os profissionais, o espaço físico e o equipamento utilizado no curso de EAD. Outros estão ainda em fase de implantação, com as universidades aguardando, entre outras providências e trâmites burocráticos, autorização dos órgãos competentes para provimento de vagas para professores efetivos das disciplinas e outros profissionais necessários para o oferecimento do curso presencial em seus *campi*.

Em relação à criação dos cursos de Pedagogia Bilíngue, em agosto de 2012, a convite do MEC, o INES assumiu a responsabilidade de centralizar e gerir essa formação na modalidade semipresencial (EAD), a ser realizada a partir de 2015, em 10 polos distribuídos pelas diversas regiões do país, de acordo com determinação e meta do Programa Viver sem Limite.

Estão confirmadas e com os coordenadores de polo já definidos as seguintes instituições: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Campus Aparecida.

No que se refere à ampliação da contratação de profissionais para atuar na Educação de Surdos, o Viver sem Limite declara (também na página 14), que...

... possibilitará a contratação de mais de 1.300 profissionais, entre professores e tradutores-intérpretes de Libras, para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

No Departamento de Ensino Superior do INES a expansão já foi iniciada. Com a realização, em janeiro de 2013, de concurso público para provisão de 96 vagas no Quadro de Pessoal da instituição como um todo,¹¹⁸ foram efetivados 28 Tradutores-Intérpretes, 16 dos quais direcionados para o Curso (presencial) de Pedagogia e para as turmas de Pós-Graduação, número que ainda tem se mostrado insuficiente, tendo em vista o compromisso assumido pela instituição de disponibilizar em todas as atividades pedagógicas, de manhã, à tarde e à noite, de segunda a sábado, a presença de tradutor intérprete como mediador linguístico.¹¹⁹ Mesmo assim, a entrada desses servidores, em substituição aos antigos funcionários temporários terceirizados (muitos com formação apenas de Ensino Médio), representou um marco importante tanto no percurso de consolidação dessa profissão em nosso país¹²⁰ quanto na trajetória de construção de uma educação sem barreiras e com respeito à condição e aos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Para complementar essa equipe, assim como para formar a que vai trabalhar na modalidade de EAD, novo concurso foi realizado em março/abril de 2014 para a efetivação de 40 professores, 40 tradutores-intérpretes, 10 técnicos administrativos em Educação e 5 técnicos em Tecnologia da Informática.¹²¹

¹¹⁸ Em cumprimento à Portaria do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) nº 450, de 18 de setembro de 2012, publicada no DOU de 19/09/2012.

¹¹⁹ De acordo com a Associação dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de LIBRAS do Rio de Janeiro (APILRJ), devido ao alto grau de concentração necessário para realizar suas funções, um intérprete só pode trabalhar sozinho até uma hora ininterrupta. A partir de uma hora são necessários dois intérpretes, alternando-se a cada 20 minutos, para que seja possível assegurar o mesmo nível de qualidade ao longo de todo o trabalho.

¹²⁰ A profissão de Tradutor-Intérprete de LIBRAS foi regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.

¹²¹ Concurso Público nº 29/2013, publicado no DOU de 30/12/2013, seção 3, págs. 73 a 89.

4.2.5.2 O Plano Nacional de Educação

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento de suas atribuições, estabeleceu como uma das suas prioridades o estudo e a construção de subsídios para a elaboração e o acompanhamento da implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar na década seguinte. Nesse sentido, encaminhou ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, através da Portaria CNE/CP nº 10/2009, um documento que serviria como estimulador das discussões pela melhoria da qualidade da educação brasileira a serem promovidas por órgãos públicos e da sociedade civil por todo o país.¹²²

Após conferências municipais, regionais e estaduais com a participação de profissionais da educação, estudantes, familiares, gestores, pesquisadores, agentes públicos e entidades de classe, realizou-se em Brasília, de 28/03 a 01/04/2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), reunindo representantes de setores vinculados a essa área para discutir e advogar pontos de vista a respeito dos rumos da educação brasileira, da creche à pós-graduação.

Entre os delegados à Conferência, encontravam-se enviados das comunidades surdas das diferentes regiões do país, devidamente eleitos pelos seus pares para defender, principalmente, as escolas para surdos com instrução em LIBRAS e ensino de língua portuguesa como segunda língua.

Ao final dos cinco dias de debate, estudos e deliberações, foi gerado um documento contendo 677 emendas ao texto-base, aprovadas na plenária final, sistematizando as contribuições nacionais reconhecidas como válidas pela maioria dos participantes. Nesse documento, apesar de toda a argumentação apresentada, as demandas dos surdos levadas à CONAE pelos seus delegados não chegaram a ser contempladas.¹²³

¹²² Intitulado *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*, esse documento encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf.

¹²³ O chamado *Documento Final da CONAE* encontra-se disponível em: http://noticias.cefet-rj.br/wp-content/uploads/2010/06/20100607-documento_conferencia_mec.pdf.

Assim sendo, quando em dezembro daquele ano o governo federal, pelas mãos do Presidente da República e do Ministro da Educação, enviou ao Congresso para discussão e aprovação o *Projeto de Lei (PL nº 8.035/2010)*¹²⁴ para a criação do Plano Nacional da Educação 2011-2020, grande foi a insatisfação da comunidade surda brasileira: contendo 10 diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias para sua concretização, esse projeto, na sua composição textual, continuava a localizar as pessoas surdas entre os estudantes com deficiência, propondo sua total inclusão nas escolas regulares. Nesse sentido, prescreve a Meta de nº 4:

Universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Entre as estratégias previstas para se atingir a Meta 4 (expansão na implantação de Salas de Recursos, ampliação da oferta de AEE, fomento da formação continuada de professores para trabalhar nesse setor e outras), embora estivesse indicada, para os alunos surdos, a oferta de “educação bilíngue”, não havia menção, em lugar algum, à manutenção ou criação de escolas ou mesmo de classes tendo a LIBRAS como língua de instrução, fazendo uso de uma pedagogia visual, e ensinando o Português escrito, favorecedor ao acesso ao contexto geral brasileiro, como segunda língua.

Assim, educação bilíngue mostrava-se entendida, na redação das estratégias, não como a modalidade de ensino reivindicada pela comunidade a quem ela viria a atender, mas apenas como garantia à entrada e convivência das duas línguas no espaço escolar, através da atuação do intérprete, sendo que a aquisição e o desenvolvimento da LIBRAS, assim como a aprendizagem de Português escrito, permaneceriam como conteúdos da complementação pedagógica ao ensino regular, realizada em regime de contraturno, nas Salas de Recursos, sob a responsabilidade dos profissionais de AEE.

Frente a esse quadro e com o objetivo de tentar revertê-lo, uma vertente do Movimento Surdo, então já iniciada em diversos estados como resistência à política da inclusão, passou a crescer e ganhar âmbito nacional, através de conexões feitas, em

¹²⁴ Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> (inteiro teor), acessado em 23/08/2013.

grande parte e crescentemente, pelas redes sociais: o chamado **Movimento em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos**.

Baseado em muitas das reivindicações apresentadas no documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999) e no texto do Decreto nº 5.625/05, que dispõe sobre processos educacionais específicos para pessoas surdas, esse movimento veio pleitear, **em paralelo à existência das escolas inclusivas, a manutenção das instituições exclusivas e a criação de novas escolas e classes para surdos**, organizadas num formato em que a LIBRAS seja efetivamente a língua de interlocução entre professores, alunos, gestores e funcionários, e considerando temas que vão além de problemas relativos aos dois idiomas: questões sociais, culturais e formas de ver e compreender o mundo.

Articulando frentes de ação diversificadas – reuniões, publicações em língua de sinais e em língua portuguesa veiculadas pela Internet, palestras e seminários abertos ao público, passeatas, apresentação de cartas de denúncia nos Ministérios Públicos federais, envio de projetos, cartas-protesto e abaixo-assinados aos parlamentares, organização de caravanas a Brasília, presença e fala em audiências públicas nas Assembleias e Câmaras Legislativas, a visibilidade desses ativistas e de suas reivindicações ganhou espaço significativo na arena política onde se travam os debates e disputas a respeito da Educação de Surdos.

O movimento se intensificou ainda mais a partir da ameaça feita, em fevereiro de 2011, pela então Diretora Nacional de Políticas Educacionais, do MEC, de fechamento do Colégio de Aplicação (CAP) do INES, assim como do término do Ensino Básico para cegos no Instituto Benjamim Constant (IBC), instituição igualmente centenária e também no Rio de Janeiro, com o consequente direcionamento de todos os seus alunos para as escolas inclusivas.¹²⁵

Diante das iniciativas de surdos e ouvintes por todo o Brasil em repúdio a essa intenção, da forte defesa da manutenção das escolas efetuada pelas diretoras dos dois Institutos e da repercussão altamente negativa, nos órgãos da mídia, ao encaminhamento

¹²⁵ Notícia sobre esse episódio, divulgada pela mídia, pode ser encontrada em: <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/03/29/deficientes-visuai-auditivos-temem-possibilidade-de-perder-escolas-especiais-924121636.asp>, disponibilidade confirmada em 05/05/2014.

dessa medida, o MEC acabou voltando atrás, o Ministro desautorizando o anúncio da determinação que havia sido feito por aquela diretora e garantindo a continuidade dos dois colégios.¹²⁶

Ao mesmo tempo em que esses fatos ocorriam, a FENEIS, representando todas as associações de surdos brasileiras, centralizava minucioso trabalho coletivo que gerou detalhada e justificada *Proposta de Emendas Substitutivas ao PL nº 8.035*,¹²⁷ apresentada em agosto de 2011 às Comissões e demais membros do Congresso Nacional durante o processo de modificações, redação final e votação desse Projeto de Lei.

A pressão exercida pela comunidade surda surtiu efeito: as propostas, com alterações na redação sugeridas pelo Relator, foram aprovadas consensualmente pela Câmara Federal ainda em 2012. No entanto, algumas delas foram novamente modificadas ou retiradas do Projeto quando este passou pela Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) do Senado e foi devolvido à Câmara de Deputados, gerando nova onda de manifestações públicas e de iniciativas de pressão (cartas protesto, abaixo-assinados etc.) por parte dos Movimentos Surdos.

Finalmente, em 03/06/2014, em votação concluída no Plenário, a Câmara aprovou o texto final do PNE, com novas metas para os próximos dez anos, ficando a Meta 4 com a seguinte redação:

*Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (grifo nosso)*

E entre as estratégias estipuladas para garantir que a meta seja atingida durante a implantação do Plano, reza a de número 7:

¹²⁶ Informações sobre o fato, igualmente divulgadas pela imprensa, podem ser lidas em: <http://oglobo.globo.com/rio/mat/2011/03/30/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-924128550.asp>, (ainda disponível em 05/05/2014).

¹²⁷ Disponível em http://www.librasemcontexto.org/producao/Emendas_substitutivas_versao_31_8.pdf, acessado em 23/08/2013.

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos. (grifo nosso)

Com a importante inovação do aumento gradual de recursos públicos a serem aplicados em Educação, chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) até seu décimo ano de vigência, o texto foi sancionado pela Presidência da República, sem vetos, e publicado no diário Oficial, em edição extraordinária, em 26 de junho de 2014.

4.2.5.3 A criação de escolas públicas bilíngues

Ao contrário das reações e dos entraves no Congresso Nacional à garantia, no PNE, da implantação ou manutenção de escolas públicas para cidadãos brasileiros com surdez cujas famílias, ou eles mesmos, preferiam essa modalidade de educação, em alguns municípios brasileiros desenvolveram-se, nos últimos anos, políticas e ações no sentido de atender as demandas dessa parcela da população. Sobre essas experiências se discorrerá a seguir.

Município de São Paulo, SP

Conforme divulgado em seu *site* oficial, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) começou a planejar em 2007 a reestruturação de suas seis Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs) para alunos surdos. O objetivo, desde o princípio, afirma o órgão, foi a construção de uma nova organização curricular, na perspectiva bilíngue, com produção de material pedagógico específico (incluindo as Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem em LIBRAS e em Língua Portuguesa para Pessoa Surda), formação de profissionais especializados e definição de novos critérios de avaliação.

Nesse sentido, ao final de 2011 aquelas unidades foram oficialmente transformadas em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS),¹²⁸ que passaram a contar, para atender a seus quase 1.300 alunos, com Professores Especialistas com domínio das duas línguas e Instrutores de LIBRAS surdos, além de Intérpretes e Guia-Intérpretes (para surdocegos) para fazer a mediação na comunicação quando necessário. Além disso, ciente da necessidade de uma Pedagogia Visual, a Secretaria informa que investiu, também, na aquisição de recursos para favorecer a visualidade das atividades, como câmeras de filmagem e aparelhos multimídia e de projeção.

Ao mesmo tempo, algumas Escolas Regulares foram definidas como polos de atendimento inclusivo para alunos surdos e ouvintes, funcionando de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contando com profissionais com formação específica e com salas de apoio pedagógico especializado para serem usadas no contraturno pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez, surdez com outros déficits associados e surdocegueira matriculados nesses polos ou em outras unidades educacionais que não dispõem desses recursos.

Assim, numa experiência inédita até então no Brasil, o direito à opção pelo tipo de atendimento escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental por parte das pessoas surdas no município de São Paulo passou a ser oficialmente garantido ao aluno ou sua família, podendo o estudante ser matriculado em uma EMEBS, uma Escola Polo ou uma Escola Regular, todas mais atentas à condição bilíngue do educando surdo.¹²⁹

Após o feito do município de São Paulo, outras ações, em diferentes localidades, vieram a ser realizadas, sinalizando nos seus projetos, pelo menos no nível do discurso, o objetivo de proporcionar aos estudantes surdos (com ou sem outros comprometimentos ou disfunções) e surdocegos a possibilidade de optar entre escolas inclusivas para surdos e ouvintes ou escolas bilíngues, projetadas e equipadas para educar, especificamente, alunos surdos.

¹²⁸ A criação das EMEBS foi feita através do Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, regulamentado pela Portaria nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011.

¹²⁹ Para uma análise mais detalhada dessa experiência da SME-SP, sugere-se a leitura de LACERDA *et al.*, 2013.

A seguir se fará uma referência geral a algumas dessas unidades de ensino municipais projetadas para surdos, sem, no entanto, aprofundar a análise a respeito de cada experiência, uma vez que a pesquisa de campo para este trabalho não previa o deslocamento para fora do Estado do Rio de Janeiro e não foi possível, à distância, apurar detalhes sobre atividades de preparação e acompanhamento dedicadas a esses empreendimentos (composição do corpo docente, formação/capacitação de profissionais, construção do currículo, seleção, produção/adaptação e uso de material pedagógico, etc.).

Tampouco foi exequível avaliar a evolução da implantação das medidas adotadas, a ponto de se poder afirmar se estariam ou não, na prática, atingindo o que, no discurso, sinalizam como meta do seu trabalho: desenvolvimento das potencialidades individuais e pleno acesso dos alunos surdos ao conhecimento escolar. Registre-se que se tentou fazer contato por e-mail com gestores de cada uma das instituições citadas para se obter mais informações, mas não se recebeu resposta de nenhum deles.

Por estas razões, e também por não terem sido encontrados trabalhos acadêmicos a respeito das instituições apontadas que pudessem aqui servir como referência (provavelmente pelo fato de serem experiências muito recentes), os dados apresentados a seguir são os que estão ou estiveram na mídia, ou foram divulgados nos *sites* das prefeituras de cada localidade e todas as fontes consultadas estarão indicadas ao longo do texto.

✓ **Porto Alegre, RS**

No Estado do Rio Grande do Sul, a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, de Porto Alegre, foi a pioneira nessa modalidade de educação. Criada através do Decreto n.º 15.879, de 18 de março de 2008, a escola funcionou, antes mesmo de obter autorização oficial, por mais de quatro anos, até que no final de 2012 foi aprovada nos seus processos para credenciamento e autorização de funcionamento, assim como para a validação de estudos dos alunos que a frequentaram até então.¹³⁰

¹³⁰ Documento disponível em http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecer_023-2011_salomao_watnick.pdf

A instituição trabalha com surdos com ou sem outros comprometimentos associados, atendendo por meio de professores especializados a cerca de 70 estudantes e oferecendo Educação Precoce (zero a 3 anos), Psicopedagogia Inicial (3 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e Educação de Jovens e Adultos (que também é disponibilizada em Porto Alegre no Centro Municipal do Trabalhador – CMET – Paulo Freire). As aulas são dadas em LIBRAS e a Língua Portuguesa está presente na sua forma escrita. A unidade ministra, também, aulas de língua de sinais aos pais e responsáveis pelos alunos e aos funcionários da escola.

Além deste trabalho, a EMEF Salomão Watnick fornece orientação e apoio às Escolas Infantis Municipais e Instituições de Educação Infantil conveniadas com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que tenham algum aluno surdo matriculado, visando à imersão dessa criança na língua de sinais.¹³¹

✓ Sumé, PB

Em 30 de março de 2012 a Prefeitura de Sumé, na Paraíba, entregou à população da cidade a Escola Bilíngue Nossa Senhora da Conceição, destinada à educação de surdos. Na mesma data foi assinada uma Carta de Intenções para Cooperação Institucional entre a Prefeitura e a Universidade Federal de Campina Grande, que se responsabilizou pela capacitação inicial e continuada, em serviço, dos professores, e pelo acompanhamento pedagógico da escola, através de um Projeto de Extensão, com duração de um ano, do seu Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA / UFCG).

Segundo a página na Internet do CDSA, a primeira capacitação foi feita para um grupo de 25 professores da Rede Municipal de Ensino, através de um minicurso com **duração de apenas 40 horas**, abrangendo conteúdos acerca da história da educação de surdos, das concepções sobre surdez que norteiam as propostas educacionais e do papel da LIBRAS como primeira língua e do português como segunda. O *site* não indica a existência de ensino da LIBRAS propriamente dita ou de exigência de domínio dessa

¹³¹ Informações coletadas nos sites abaixo, acessados em 31/10/2013:
<http://salomaowatnick.blogspot.com.br/> e <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/salomaowatnick/>

língua por parte dos cursistas, informando apenas que foi realizada **uma aula** sobre teatro e sobre como trabalhar a expressão corporal em favor da língua de sinais .¹³²

A unidade, prevista para atender as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Educação Básica, iniciou suas atividades com 21 alunos, uma professora ouvinte e um professor surdo. Não se conseguiu dados sobre formação e experiência profissional desses professores, metodologia adotada em suas aulas, nem sobre o número de alunos em 2013.

✓ **Imperatriz, MA**

A Escola Municipal Professor Telasco Pereira Filho, criada através da Lei Ordinária nº 1.453/2012 e única bilíngue para surdos no Maranhão, funciona na cidade de Imperatriz desde outubro de 2012 com dez professores especializados, dois intérpretes de LIBRAS e um instrutor surdo, detentor de Certificado do PROLIBRAS.

No ano de 2013, a unidade teve 85 alunos surdos distribuídos em turmas da Educação Infantil ao 5º ano. Além disso, recebeu estudantes surdos matriculados em escolas inclusivas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, que foram buscar reforço em LIBRAS, na Sala de Recursos, para os conteúdos apresentados em Língua Portuguesa pelos professores nas instituições em que estudam.¹³³

✓ **Taguatinga, DF**

No Distrito Federal, como resultado de forte reivindicação de professores e pais de crianças e jovens surdos em parceria com a FENEIS, em 11 de janeiro de 2013 foi promulgada a Lei nº 5.016, determinando a criação de escolas públicas bilíngues em

¹³² Informações obtidas nos seguintes endereços eletrônicos, acessados em 31/10/2013:
http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1243:escola-bilingue&catid=35:ultimas-noticias&Itemid=255
http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1300:escola-bilingue&catid=35:ultimas-noticias&Itemid=255
http://www.cdsa.ufcg.edu.br/portal/outras_paginas/projetos/2011/assessoria_implantacao_escola_bilingue.pdf

¹³³ Informações fornecidas em: <http://oprogresonet.com/noticiario/14826/cidade/2013/10/9/escola-bilingue-para-surdos-e-uma-realidade-para-criancas-de-imperatriz/>, acessado em 01/11/2013.

regime de tempo integral para surdos e filhos de surdos (CODAs)¹³⁴ em creches, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA e na Educação Profissional.¹³⁵

Além de estabelecer instrução direta em LIBRAS e em Português escrito como L2 em todas as disciplinas curriculares em todos os níveis da Educação Básica, a referida lei prevê que o quadro profissional das escolas seja composto, prioritariamente, por surdos, e que, nas decisões que norteiem as ações deste espaço educacional, se assegure a participação desses sujeitos, de entidades representantes dos mesmos e de pesquisadores da área, promovendo, assim o **protagonismo surdo** que lhes possibilite o estabelecimento de sua formação atendendo às suas especificidades e do jeito que considerem mais adequado e eficaz.

Seis meses depois, e como fruto de novas pressões para a regulamentação e implementação das decisões presentes naquela lei, foi inaugurado um Centro de Ensino na Escola Classe 21, na região administrativa de Taguatinga, que anteriormente já funcionava como escola inclusiva. A partir de então, essa instituição passaria a ter, também, além das turmas regulares já existentes, classes bilíngues para surdos e filhos de surdos. Em reportagem à Agência Brasil em setembro de 2013,¹³⁶ a diretora informava que a unidade já atendia a 120 estudantes surdos e CODAs nas turmas bilíngues, além de 350 ouvintes nas classes regulares.

¹³⁴ CODA: acrônimo para *Children of Deaf Adults*, crianças ouvintes filhas de pais surdos ou educadas por adultos surdos e que convivem desde cedo com a comunidade surda, em contato com a língua de sinais e com a língua oral, geralmente adquirindo as duas como línguas maternas e tornando-se perfeitamente bilíngues e identificados com as duas culturas.

¹³⁵ O projeto, elaborado e proposto pela FENEIS ainda em 2011, pode ser encontrado em: http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf, acessado em 01/11/2013. A lei, por sua vez, encontra-se em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CC8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.crianca.df.gov.br%2Fbiblioteca-virtual%2Fdoc_download%2F213-lei-nd-5016-estabelece-diretrizes-e-parametros-para-o-desenvolvimento-de-politicas-publicas-educacionais-voltadas-a-educacao-bilingue-para-surdos.html&ei=aB50UqyHKM-24AOP2IGoCg&usq=AFQjCNHAjdlteI9tpEOwO1qWXL5vOC18LQ&sig2=cuKK-awAWs2JfdIfe7iKw

¹³⁶ Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-09-19/surdos-pedem-alteracoes-em-meta-do-pne-que-trata-do-acesso-de-alunos-com-deficiencia-educacao>, acessado em 03/11/2013.

✓ **Porto Velho, RO**

Em 12 de abril de 2013 foi inaugurada, na capital de Rondônia, a primeira escola pública bilíngue para surdos da Região Norte do país, criada através da Lei Complementar nº 482/13, de 11/04/2013, com capacidade para receber até 70 alunos.

Denominada Escola Bilíngue Porto Velho, a unidade iniciou suas atividades com turmas do Pré-Escolar e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), com projeto de contemplar, a partir do ano seguinte, também o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), classes de Alfabetização/Letramento em português escrito e turmas de EJA I.

Funcionando com seis professores ouvintes bilíngues, três professores surdos e dois intérpretes, a instituição trabalha com a grade curricular regular exigida pelo MEC, acrescida da disciplina de LIBRAS (não se conseguiu saber a carga horária reservada para essa disciplina). Oferece, ainda, cursos gratuitos de LIBRAS para parentes dos estudantes e para a comunidade em geral.¹³⁷

✓ **Iniciativas em andamento (2014)**

Canoas, RS

Inaugurada em 2003, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Vitória foi transformada em escola bilíngue para surdos através do Decreto Municipal nº 8, de 13 de janeiro de 2014. A escola dispõe de 100 vagas para alunos dos 4 aos 60 anos de idade e é a primeira unidade de ensino da prefeitura de Canoas onde os alunos poderão, a partir de uma nova Proposta Político Pedagógica, aprender a LIBRAS como L1 e o português escrito como L2.¹³⁸

¹³⁷ Informações colhidas, em 03/11/2013, nos seguintes endereços eletrônicos:

http://vidamaislivre.com.br/noticias/noticia.php?id=7070&/prefeitura_de_porto_velho_inaugura_escola_bilingue_para_pessoas_com_deficiencia_auditiva,
<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2013/04/primeira-escola-para-surdos-de-ro-abre-matriculas-partir-de-segunda.html>
<http://diariodaamazonia.com.br/educacao-bilingue-promove-inclusao/>

¹³⁸ Informações disponíveis em <http://ivovereador.blogspot.com.br/2014/01/decreto-torna-emef-vitoria-bilingue.html>, site acessado em 04/02/2014

Fortaleza, CE

Encontram-se em curso discussões entre o Secretário Municipal de Educação de Fortaleza, a equipe da Educação Especial da SME e representantes da comunidade surda para a implantação da primeira escola municipal bilíngue para surdos na capital cearense. A unidade, que se chamará Escola Municipal de Educação Bilíngue Francisco Suderlan Bastos Mota, ofertará ensino em tempo integral para aproximadamente 200 alunos nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa unidade funcionará em tempo integral e deverá iniciar suas atividades ainda em 2014, com a proposta de oferecer equiparação de direitos e oportunidades educacionais para os estudantes surdos face aos alunos ouvintes.¹³⁹

4.3 ESCLARECENDO CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Outras prefeituras também vêm divulgando oferecimento, em algumas de suas escolas, de educação bilíngue para surdos em turmas mistas (surdos e ouvintes estudando juntos), como em Vitória, no Espírito Santo,¹⁴⁰ Campinas, em São Paulo,¹⁴¹ ou na rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro, cuja escolarização de surdos será analisada, em maiores detalhes, mais à frente nesta tese.

Para essas unidades, geralmente denominadas de Escolas-Polo Bilíngues ou Escolas-Piloto Bilíngues, as Secretarias de Educação capacitam profissionais da rede e contratam outros (Professor bilíngue, Intérprete e Instrutor Surdo), procurando criar condições e implementar ações para que os estudantes surdos aprendam LIBRAS e entrem em contato com a língua portuguesa escrita a fim de que consigam participar das atividades pedagógicas e acompanhar, da melhor forma possível, as aulas de todas as disciplinas ministradas nas turmas regulares. Além disso, oficinas e cursos de LIBRAS

¹³⁹ Informações obtidas em <http://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-de-fortaleza-cria-primeira-escola-municipal-bilingue-para-surdos>, endereço acessado em 04/02/2014.

¹⁴⁰ A experiência de Vitória é divulgada pelos seguintes sites (entre outros), acessados em 05/02/2014: <http://jornais.fivepress.com.br/eshoje/201206011200/PDF/Edicao386net00024.pdf> e <http://www.vitoria.es.gov.br/semi.php?pagina=ensinodelibras>.

¹⁴¹ Informações sobre as Escolas Polo de Educação Bilíngue em Campinas foram fornecidas à pesquisadora, por e-mail, pela diretora da escola Julio de Mesquita Filho, Profª Luzia de Cássia Betti, e complementadas por SOFIATO (2013).

são disponibilizados para a comunidade escolar, incluindo as famílias dos estudantes, visando maior aproximação entre surdos e ouvintes.

Trata-se, como se pode ver, de *iniciativas inclusivas*, que apesar das tensões e resistências encontradas e dos desafios que ainda se colocam para a efetivação plena dessa proposta, representam avanços importantes em relação à realidade educacional e social (e, portanto, política) vivida pelas pessoas surdas em períodos anteriores. No caso de Campinas, por exemplo, onde um trabalho seguro e bem embasado parece estar sendo desenvolvido, a diretora informa que...

...até o presente momento [novembro de 2013] o poder público municipal – exceto pela criação da matriz curricular para a Escola Bilíngue – não oficializou a condição da escola através de portarias e atos administrativos necessários, tais como orientações e diretrizes para atribuição de aulas e vida funcional dos professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutor surdo, bem como o reconhecimento das atividades da escola bilíngue como política pública.

Ainda assim, acrescenta que “hoje, os resultados pedagógicos são positivos, e a cada ano percebemos avanços no trabalho como um todo”.

Entretanto, faz-se necessário salientar que, ao nomear o ensino nessas instituições como “bilíngue para surdos”, pode-se entrar em colisão com algumas das maiores demandas da comunidade surda politicamente engajada em todo o território nacional em relação à sua educação.

De fato, essas duas tendências, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e o *Movimento Surdo pela Escola Bilíngue*, por fazerem uso frequente de termos em comum, como **inclusão** e **educação bilíngue para surdos**, podem parecer, à primeira vista, defender orientações e ações semelhantes com propósitos similares. No entanto, quando examinadas mais de perto, revela-se que os sentidos atribuídos a esses conceitos e aos sujeitos que neles se encaixam diferem substancialmente entre si e, conseqüentemente, resultam em modelos distintos, com orientações, posturas e ações divergentes.

A *Política*, que engloba os surdos na categoria das pessoas com deficiência, entende como **inclusão** a garantia de acesso desses alunos ao mesmo espaço físico que os alunos ouvintes, **em todos os níveis**, prevendo ações da Educação Especial

nomeadas como eficazes no sentido de adaptar o ensino na sala de aula às suas necessidades especiais, e oferecendo atividades complementares, em LIBRAS e em Português, em ambiente exclusivo, nas Salas de Recursos.

Já o *Movimento*, fundamentado na concepção de surdos não como deficientes, mas como pessoas com uma diferença linguística que resulta, também, em diferenças culturais e identitárias, postula que sua escolarização seja feita em turmas ou escolas de surdos, com base nos estudos da área de Educação de Surdos. Tais escolas seriam **incorporadas ao Ensino Regular** (em oposição ao Especial), em horário integral, com todas as aulas conduzidas em língua de sinais e através de uma lógica da visualidade por profissionais bilíngues surdos e/ou ouvintes, objetivando o mesmo nível de resultados, em termos de desenvolvimento identitário, cognitivo, intelectual, emocional e global atingido pelos ouvintes, e propiciando, como impacto dessa política, a **inclusão dos surdos no mundo social e no mundo do trabalho**.

Essas unidades seriam **escolas inclusivas**, uma vez que estariam abertas a estudantes com surdocegueira e surdez e outros comprometimentos ou disfunções, com os quais a instituição estaria preparada para trabalhar, por meio de ações articuladas, nesse caso, com a Educação Especial, mas também organizadas dentro dos princípios propostos pela referida política linguística bilíngue e bicultural.

Quanto à organização do **processo educacional bilíngue**, a *Política* entende que um conhecimento básico da LIBRAS por parte do professor da turma e dos alunos ouvintes, proporcionando a possibilidade de comunicação social com os surdos, somado à uma conscientização desses docente das diferenças linguísticas, à flexibilização do currículo, à adaptação de materiais e à presença de um intérprete na sala de aula para a tradução para a língua de sinais dos conteúdos pedagógicos pode, em conjunto com o trabalho realizado na Sala de Recursos, garantir o sucesso da educação formal dos estudantes surdos **em qualquer fase** de seu processo de escolarização.

O *Movimento*, em contraste, pleiteia que se siga o Decreto 5.626/2005, em seu art. 22 do capítulo VI, **diferenciando-se os anos iniciais da escolarização dos anos finais**, e **respeitando-se as necessidades de cada etapa do desenvolvimento dos educandos**. Assim, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, defende que a educação de surdos seja conduzida por docentes bilíngues,

prioritariamente surdos, **de forma que a LIBRAS seja efetivamente a língua de interlocução entre professores e alunos e responsável por mediar os processos escolares**, assegurando a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, garantindo a possibilidade de uma base educacional sólida em uma língua acessível a todos, e permitindo um gradativo e crescente contato com a língua portuguesa como L2 a partir dos conhecimentos construídos em língua de sinais.

Já para os anos finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a EJA e para a Educação Profissional, *o Movimento*, ainda apoiado no Decreto, admite que a educação de surdos, **além de ser realizada em escolas ou turmas bilíngues para surdos**, possa ser conduzida **também**, em escolas regulares, **desde que os alunos já dominem e continuem a estudar sua L1 e o Português como L2**, e os professores, caso não sejam proficientes em língua de sinais, reconheçam e trabalhem de forma condizente com as singularidades linguísticas, culturais e identitárias das pessoas surdas, estabelecendo uma parceria efetiva com Tradutores-Intérpretes de LIBRAS devidamente preparados para o trabalho em sala de aula e para a tradução de materiais literários, didáticos e paradidáticos para a LIBRAS sempre que necessário.

4.4 A PROPOSTA DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Tendo em vista essas diferentes e conflitantes significações de conceitos e orientações educacionais, e atendendo à forte pressão do Movimento Surdo em busca de políticas públicas para aprimorar a oferta educacional direcionada à sua comunidade, no final de 2013 o Ministério da Educação, numa iniciativa inédita nesse sentido, constituiu, através das Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, um Grupo de Trabalho formado por expoentes da área, com a finalidade de discutir a temática e apresentar dados para basear a Educação de Surdos em âmbito nacional.

Composto por sete representantes da FENEIS, três do MEC, três de instituições federais de ensino superior, um do INES, um da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e um do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, além de mais sete colaboradores, especialistas no ensino de surdos, o Grupo, sob a coordenação da SECADI, produziu, em fevereiro de 2014, documento contendo subsídios para a criação de uma Política Linguística de Educação

Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que espera ver consolidado na Política Nacional a que se propõe implementar.

Visando mais esclarecimentos sobre as questões até agora levantadas, nos capítulos a seguir apresentam-se três Estudos de Caso, nos quais se procurará exemplificar, analisar e problematizar de que maneira e com quais implicações os modelos e as políticas educacionais aqui apresentados são assimilados e tomam diferentes formas nas nossas escolas.

CAPÍTULO 5

CASO Nº 1: ESCOLA INCLUSIVA COMPLEMENTADA POR AEE

Para iniciar a investigação, decidiu-se escolher um par de escolas da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, cuja Secretaria Municipal de Ensino (SME/RJ) vem atuando nos últimos anos na perspectiva da educação inclusiva, acompanhando as diretrizes e metas propostas pela Política Nacional de Educação Especial,¹⁴² conforme brevemente exposto a seguir.

5.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO – UMA VISÃO GERAL

Responsável pela maior rede municipal de ensino da América Latina, a SME/RJ conta em 2014 com 1.006 escolas, 247 creches públicas em horário integral, 56 unidades escolares que atendem na modalidade creche, 167 creches conveniadas e 200 Espaços de Desenvolvimento Infantil (instituições com creche e pré-escola). Com 42.529 professores, a rede tem, em 2014, 664.384 alunos matriculados, entre os quais 12.203 com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo 7.113 incluídos em classes regulares e 5.090 enturmadados em classes/escolas especiais.¹⁴³

A administração desse grande complexo escolar está descentralizada em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) distribuídas por todo o município, cada uma encarregada de gerenciar as escolas de um determinado conjunto de bairros da cidade.

Integrando a SME/RJ, o Instituto Helena Antipoff (IHA) é o órgão responsável pela Educação Especial do Rio de Janeiro, estando entre suas atribuições a formação

¹⁴² Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

¹⁴³ Informações obtidas no site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>, atualizado em 16/05/2014.

continuada dos professores que atuam junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a confecção de materiais e recursos para o trabalho pedagógico desses profissionais, a assessoria às escolas e o acompanhamento do progresso dos alunos com NEE em toda a rede.¹⁴⁴

O Instituto dispõe de equipes educacionais voltadas para cada área de atendimento, havendo um grupo dedicado exclusivamente às questões da surdez (Grupo Específico de Surdez/Laboratório de LIBRAS). Professores especializados, cada qual ligado à equipe correspondente à sua área, são lotados nas CREs e distribuídos pelas escolas onde há alunos com NEE e que, por isso, recebem apoio do IHA. As CREs contam, ainda, com os chamados Agentes de Educação Especial, que fazem a condução e o acompanhamento dos programas relativos aos alunos incluídos, articulando a ação das unidades de ensino com o IHA.

De acordo com a legislação educacional vigente, cabe aos pais ou responsáveis pelos alunos com NEE a opção quanto à inserção em turma comum ou em classes/escolas especiais. De qualquer forma, a efetivação da matrícula desses estudantes deve ser precedida de uma avaliação realizada por intermédio de ação conjunta das equipes da SME e do IHA, de preferência observando-se laudo médico feito por um profissional que já acompanhe ou passe a acompanhar o caso.

Os alunos inseridos nas classes comuns têm também o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno das aulas regulares, na Sala de Recursos de sua escola ou, no caso da unidade não dispor desse espaço, de outra escola da rede ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.¹⁴⁵ Para garantir esse atendimento, o Decreto nº. 6.571/2008, no seu art. 6º, instituiu o financiamento da dupla matrícula para os estudantes matriculados de forma concomitante no ensino regular da rede pública e no Atendimento Educacional

¹⁴⁴ Para mais informações sobre o IHA, ver <http://ihainforma.files.wordpress.com/2010/04/iha.pdf>

¹⁴⁵ Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Especializado no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).¹⁴⁶

Para atender aos estudantes surdos, o IHA iniciou em 2011 um projeto que a instituição compreende como sendo de educação bilíngue, já funcionando em 21 escolas piloto distribuídas pelas 11 CREs, e onde os alunos são atendidos por professores ouvintes bilíngues e Instrutores (surdos) de LIBRAS. Estes últimos têm como objetivo atuar como modelos linguísticos para a aquisição da língua de sinais e a aproximação com a cultura surda, assim como colaborar como mediadores da aprendizagem da língua portuguesa escrita e dos demais componentes curriculares.

Mas apesar dos investimentos já feitos e da infraestrutura já montada, o sistema parece apresentar, ainda, diversos problemas, pelo menos no que diz respeito à área da surdez. De acordo com o depoimento de uma integrante do Grupo Específico de Surdez, muitos alunos com condição de surdez continuam chegando ao IHA sem laudo ou qualquer histórico da evolução da diminuição auditiva, o que dificulta a avaliação e inserção numa turma adequada. Outros, por falta de esclarecimento dos pais ou responsáveis, são matriculados diretamente nas escolas, não sendo comunicado à direção o seu direito ao atendimento da Educação Especial.

Por conseguinte, afirma a mesma pessoa, registros escolares muitas vezes são feitos de forma equivocada, seja porque o profissional não percebe, de imediato, a desinformação dos responsáveis, ou porque, por desconhecimento ou mal-entendido do próprio gestor, ele mesmo confunde surdez com outras especificidades, ou surdocegueira com deficiência múltipla, para citar apenas esses dois exemplos. Assim, não se cadastrando as matrículas de forma correta, falhas importantes são geradas no Sistema de Controle Acadêmico (SCA) da SME e, conseqüentemente, não são acionados mecanismos que poderiam resultar em benefícios no atendimento educacional dos estudantes em questão.

Na tentativa de visualizar a situação real de forma mais clara e melhorar o atendimento, corrigindo ou minimizando esses problemas, no início de 2012 membros da equipe de surdez do IHA percorreram todas as CREs, coletando fichas de alunos matriculados no Ensino Fundamental e entrando em contato com as escolas. O resultado

¹⁴⁶ O duplo financiamento permanece garantido, com nova redação, no artigo 9ºA do Decreto 7611/2011.

obtido, que resultou nas estatísticas disponíveis no site do IHA, não foi dos mais animadores, conforme se procurará mostrar a seguir.

Segundo o último Censo do IBGE, a população carioca em 2010 chegava a 6.320.446 habitantes, sendo que 303.705 dessas pessoas (4,8% do total) tinham reduções auditivas de níveis variados.

Considerando-se a questão da idade, 1.226.358 habitantes da cidade do Rio de Janeiro estavam na faixa etária de 0 a 14 anos – idades consideradas adequadas para cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – e entre elas havia 12.207 surdos, assim distribuídos:

- 1.660 não conseguiam ouvir de jeito nenhum (13,6%);
- 1.265 apresentavam grande dificuldade para ouvir (10,36%);
- 9.282 tinham alguma dificuldade para ouvir (76%).

No entanto, segundo o levantamento e as estatísticas montadas pelo Instituto Helena Antipoff, **em 2011, em todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, foram atendidos pela Educação Especial apenas 750 alunos surdos.**¹⁴⁷ Pior ainda: entre esses 750 estudantes, 98 estavam matriculados nas classes de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, já tinham ultrapassado a idade dos 14 anos.

Juntando-se, então, os dados do IBGE com as informações do IHA, chega-se às seguintes constatações em relação ao ano de 2011:

- ✚ Entre os 12.207 residentes na cidade do Rio de Janeiro com surdez ou deficiência auditiva (usando-se a nomenclatura adotada oficialmente) que no ano de 2011 estavam na faixa etária de 0 a 14 anos, **apenas 5,34%** foram atendidas pela Educação Especial, conforme mostra o Gráfico 5, apresentado a seguir:

¹⁴⁷ As informações aqui divulgadas encontram-se no site do IHA: <http://ihainforma.wordpress.com/slides-de-apresentacoes/surdos-e-interpretas/>, acessado pela última vez em 01/07/2013.

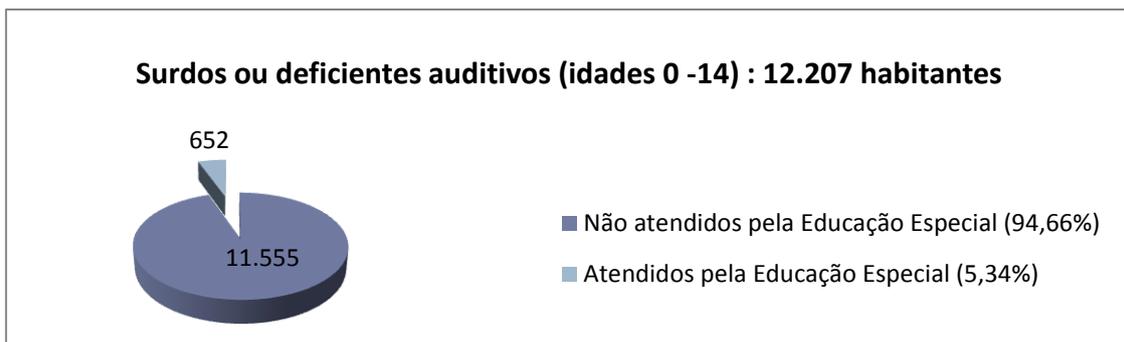


Gráfico 5 – Atendimento a surdos e deficientes auditivos nas Escolas Municipais (Rio de Janeiro, RJ, 2011)

Fontes: Censo Demográfico IBGE e IHA/RJ

✚ Mesmo considerando-se apenas os cidadãos referidos nas duas primeiras categorias (não conseguiam ouvir nada ou tinham grande dificuldade), o índice se manteria muito pequeno: **apenas 22,3%** daquelas crianças ou jovens teriam sido atendidos pela Educação Especial, conforme se pode ver no Gráfico 6:

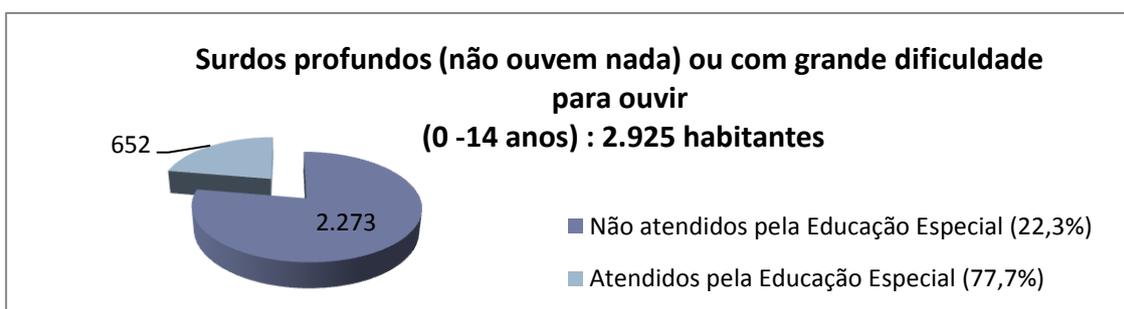


Gráfico 6 – Atendimento a surdos profundos e pessoas com grande dificuldade para ouvir nas Escolas Municipais (Rio de Janeiro, RJ, 2011)

Fontes: Censo Demográfico IBGE e IHA/RJ

Assim, o que se pode concluir é que no ano de 2011, **pelo menos 77,7% das crianças e adolescentes cariocas (0-14 anos) que nada ouvem ou têm grande dificuldade para ouvir, mesmo que tenham frequentado escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, nelas não foram considerados nem atendidos dentro das suas especificidades.** Em suma, não tiveram o gozo pleno de seus direitos humanos e de cidadania no que se refere à Educação.

Os dados referentes a 2012 e 2013 não foram disponibilizados pelo IHA, mas as informações recebidas foram de que houve um pequeno aumento no número de novas matrículas de alunos surdos, assim como um esforço de realocação de alguns estudantes, procurando-se juntar um número maior de surdos em um número menor de escolas para poder lhes oferecer um atendimento um pouco melhor.

5.2 A ESCOLHA DAS ESCOLAS

Tendo como objetivo examinar essas circunstâncias mais de perto, procurou-se inicialmente por uma unidade de ensino que ficasse numa área habitada por população de baixa renda, dependente, portanto, dos serviços públicos e das políticas públicas que os determinam para educar seus filhos. Nessa perspectiva, optou-se por pesquisar na Rocinha, grande bairro/favela pacificado a pouco tempo,¹⁴⁸ localizado na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.¹⁴⁹

Considerada a maior favela brasileira, a população da Rocinha, segundo o Censo 2010, chegava naquele ano a 69.356 habitantes, embora representantes da Associação de Moradores do local estimem que esse número, na realidade, estivesse entre 180 e 200 mil residentes, entre os quais a maioria teria afirmado, na época, que não teve suas casas acessadas pelos agentes do Censo.

O mesmo levantamento oficial indicava a existência de 17.161 pessoas na comunidade na faixa etária de 0 a 14 anos, mas não há dados disponíveis a respeito da quantidade de residentes surdos no local. Ainda assim, e afim de que se possa ter uma ideia da dimensão da realidade que se decidiu explorar, propõe-se, a seguir, um cálculo hipotético para iniciar e referenciar a argumentação.

¹⁴⁸ A “pacificação” do Rio de Janeiro é um programa elaborado pela Secretaria de Estado de Segurança, iniciado em janeiro de 2008, que visa recuperar territórios ocupados há décadas por traficantes e milicianos (grupos quase sempre formados por policiais e ex-policiais, que competem com os traficantes pelo controle do território), expulsar os grupos criminosos e integrar as comunidades à cidade. Através das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), o programa tenta promover a aproximação entre a polícia e a população e afirma a intenção de instalar e fortalecer programas sociais nas comunidades antes negligenciadas.

¹⁴⁹ De acordo com o Censo 2010 do IBGE, a renda média mensal por habitante da Rocinha naquele ano era de R\$ 403,05 – dez vezes menor do que nos bairros vizinhos, predominantemente de classe alta e média alta, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A renda familiar na Rocinha, no mesmo ano, era de R\$ 1.209,17.

Como visto na seção anterior, os dados do IBGE referentes aos moradores do município do Rio de Janeiro apontaram a ocorrência de surdez ou deficiência auditiva em cerca de 4,8% do total da população (303.705 pessoas no universo de 6.320.446 habitantes), e em torno de 1% na faixa etária de 0 a 14 anos (12.207 entre 1.226.358 residentes). Entre esses últimos, por volta de 24% (2.925 habitantes) foram registrados como surdos profundos ou pessoas com grande dificuldade para ouvir.

Trabalhando-se, então, com esses índices apurados pelo Censo, poder-se-ia supor a existência de cerca de **170 pessoas** com surdez ou deficiência auditiva (1% dos 17.161 habitantes do bairro com idades entre 0 e 14 anos), residentes na Rocinha, em idade de frequentar escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Entre elas, de acordo com os mesmos índices e com os critérios do IBGE para a classificação das deficiências, haveria cerca de **40 crianças ou jovens** (24% dos 170) que não ouvem nada ou têm grande dificuldade para ouvir.

E considerando-se as estimativas da Associação de Moradores do local, que calcula em pelo menos duas vezes e meia o número real de residentes na comunidade, esse último número subiria para algo próximo a **100 crianças e jovens surdos entre 0 e 14 anos de idade moradores da Rocinha**.

Segundo o depoimento de um membro de um grupo religioso que faz trabalho de evangelização de jovens surdos dentro da comunidade,¹⁵⁰ essa última estimativa parece não estar muito distante da realidade. De acordo com essa fonte, quase 60 surdos, pré-adolescentes e adolescentes, vêm sendo, nos últimos anos, periodicamente visitados pelo grupo do qual essa pessoa faz parte e, calcula ela, “há muitos outros ainda por serem contatados”. Isso sem falar das crianças da comunidade.

Para atender à população local de 0 a 14 anos, existem na Rocinha seis unidades escolares da rede municipal: duas creches, duas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e um Ginásio Experimental. Há ainda, junto a uma das entradas da favela e no limite com um dos bairros vizinhos, uma unidade que oferece Educação Infantil e classes especiais em horário integral. Além disso, há diversas creches particulares conveniadas com a Prefeitura e outras mais, de caráter informal, organizadas pelos próprios moradores. No

¹⁵⁰ A questão da evangelização de surdos já foi mencionada na nota de rodapé nº 66, na página 85.

entanto, segundo informações dos órgãos responsáveis pela Educação Especial no município e também dos diretores das unidades, **nenhuma das escolas localizadas dentro do bairro registrou oficialmente, em 2012, a matrícula de qualquer aluno surdo.**

Após essa constatação, o passo seguinte foi verificar nas escolas municipais localizadas nos bairros contíguos, habitados majoritariamente por famílias da classe média alta, se havia matrículas de alunos surdos, moradores da Rocinha, entre os seus estudantes. Encontrou-se **somente uma** unidade de ensino nessa situação, e, assim mesmo, com **apenas três surdos** entre seu corpo discente, composto em 2012 de quase 800 alunos, todos residentes da favela.

Contato feito com a Diretora Geral, ficou-se sabendo que a instituição não tem Sala de Recursos e, por essa razão, esses alunos surdos, assim como os demais que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) frequentam, no contraturno de suas aulas, outra unidade da Prefeitura, localizada a uma distância não muito grande, que oferece AEE para estudantes moradores da região (Rocinha, Vidigal e São Conrado) cujas escolas não dispõem deste serviço. Essa unidade foi escolhida em 2011 e validada em 2012 pela SME-RJ como uma das escolas-polo piloto de Educação Bilingue para Surdos integrantes do projeto monitorado pelo IHA, mencionado anteriormente.

Essa informação foi determinante na decisão de se começar a pesquisa de campo por essas duas escolas, uma vez que se poderia enriquecer a investigação, observando-se tanto o atendimento regular aos surdos quanto o especializado dedicado à sua complementação.

Assim, após serem cumpridos todos os trâmites burocráticos junto aos órgãos oficiais, iniciou-se o primeiro Estudo de Caso nessas duas unidades de ensino que, por exigência da Prefeitura do Rio de Janeiro, não serão identificadas, sendo aqui referidas apenas como **Escola 01 e Escola 02.**

5.3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O Estudo foi realizado inicialmente na Escola 01, ao longo de dois meses no ano de 2012, através de visitas para entrevistas e observação, complementadas por conversas por telefone e trocas de e-mail. Em seguida, pesquisou-se na Escola 02 durante um mês apenas, já que três entre os cinco alunos atendidos eram os mesmos da primeira escola e o número de profissionais envolvidos diretamente com eles era muito reduzido. Quatro meses depois, já em 2013, voltou-se à Escola 01 para atualização de alguns dados e, nessa ocasião, além de se ter tido a informação de que outro estudante surdo havia sido inserido na mesma turma, foi possível fazer mais uma entrevista e proceder a uma nova observação em sala de aula.

Participaram, assim, deste Estudo de Caso:

Na Escola 01:¹⁵¹

- O Diretor Adjunto (**Dir 01**);
- A Diretora Adjunta que, ao longo da pesquisa, sucedeu o diretor anterior (**Dir 02**);
- A Coordenadora Pedagógica (**Ped 01**);
- Uma Professora Regente (**Prof 01**);
- A Intérprete de Língua de Sinais (**Tils 01**).

Na Escola 02:

- A Assistente de Direção e Professora de EJA (**ADir 01**);
- A professora de AEE que atende os alunos surdos (**PAEE 01**);
- O Instrutor de LIBRAS (**IL 01**).¹⁵²

A Diretora Geral da Escola 01 e o Diretor da Escola 02 participaram apenas de conversas informais, fornecendo informações gerais sobre as escolas.

¹⁵¹ Para identificar as falas e remeter ao perfil de cada entrevistado, serão usadas as abreviaturas apresentadas entre parênteses. O mesmo procedimento será adotado nos próximos Estudos de Caso.

¹⁵² O perfil dos entrevistados nas Escolas 01 e 02 encontram-se nos Anexo 11 e 12, nas páginas 253 e 255, respectivamente.

As entrevistas foram gravadas e as impressões e percepções da pesquisadora, assim como as informações colhidas durante os momentos de observação em sala de aula e nas conversas informais, tanto com os entrevistados quanto com outros membros das duas equipes escolares, foram registradas no diário de campo.

Por se tratar de um grupo muito pequeno de alunos surdos, foi possível, também, interagir com esses estudantes, conversar com eles, manusear seus cadernos e verificar seu interesse, participação e aproveitamento nas aulas observadas.

Todas as ocasiões relatadas foram muito ricas em informações para a pesquisa, conforme se procurará mostrar nas próximas seções.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise apresentada a seguir, assim como nos próximos Estudos de Caso, procurou-se, em princípio, entender a perspectiva dos sujeitos da pesquisa e, a partir daí, situar a interpretação dos fenômenos relatados e/ou observados de forma vinculada a outros conhecimentos, visando-se a dar um significado mais amplo às respostas obtidas ou às ocorrências percebidas. Ressalte-se que, tanto quanto possível, buscou-se confirmar cada uma das afirmações feitas pelos entrevistados antes de aceitá-las como “fatos”. Quando, por alguma razão, isso não foi factível, ou mesmo necessário, aponta-se no texto que se trata de ponto de vista do depoente e procura-se demonstrar por que razão essa opinião mereceu ser citada.

5.4.1 Escola 01

O primeiro ponto que se destaca na Escola 01 é o fato de não haver nenhum conhecimento, por parte de qualquer gestor, professor ou funcionário – e consequentemente tampouco por parte dos alunos – a respeito da história da instituição. Segundo a Diretora Geral, “parece que a escola tem mais de 50 anos”, mas como o local tem muita umidade e bastante mofo, muitos papéis foram se deteriorando ao longo do tempo, de forma que o único documento histórico que se dispõe hoje em dia é uma

fotografia razoavelmente conservada da pessoa cujo nome batiza essa unidade municipal.¹⁵³

Afirma também a Diretora que já solicitou diversas vezes à SME que buscasse em seus arquivos por essa informação, mas jamais conseguiu retorno, o que, a nosso ver, vem a reforçar a consagrada expressão, atribuída ao Brasil, de *país sem memória*. Ou melhor, de país cujo Estado não se preocupa em conhecer sua história nem em incentivar seus cidadãos a pesquisar, estudar, preservar e divulgar o seu passado para melhor entender o seu presente e poder planejar com mais segurança o seu futuro.

○ **As instalações e os equipamentos**

A Escola 01 funciona, assim, em uma edificação já antiga, sem que se saiba quando foi construída, com salas de aula bem iluminadas e ventiladas, mas muito apertadas para o número de alunos que recebem. O mobiliário utilizado é muito simples e marcado pelo uso, mas tudo se encontra limpo e bem organizado. As salas do 1º ao 3º ano têm as paredes cobertas de cartazes e trabalhos dos alunos relativos aos conteúdos estudados, mas as dos anos mais adiantados possuem apenas um pequeno mural com avisos referentes ao cotidiano escolar.

A unidade conta com um laboratório de informática, uma sala de leitura, salas de diretoria, de coordenação e de professores, cozinha, copa (refeitório) e banheiros para alunos, professores e funcionários, recintos igualmente simples, mas encontrados em bom estado de limpeza e conservação. Não há laboratório de ciências.

Alem dos computadores (antigos) na Sala de Informática, a escola dispõe de um único aparelho de *data-show* móvel e, nas salas de 4º e 5º ano, de um notebook para ser acionado como recurso didático-pedagógico visando, especialmente, o acesso à *Educopédia* – plataforma online colaborativa de aulas digitais, elaborada por iniciativa da Prefeitura e parceiros, contendo atividades que abrangem os temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da SME do RJ.

A esse respeito, diz a Diretora Adjunta (Dir 02) que a manutenção dos equipamentos e da rede é ruim, a rede é instável e o uso dos aparelhos fica muito

¹⁵³ Trata-se de uma crítica literária, biógrafa, ensaísta e tradutora brasileira, que viveu na primeira metade do século XX.

prejudicado, fazendo com que os professores acabem desistindo de utilizá-lo. Nesse sentido, segundo ela,...

...o governo atual chegou com todos esses recursos tecnológicos, as parcerias são ótimas, é uma coisa muito bonita de se ver, excelente para se divulgar na imprensa, mas quando vai se ver como funciona... não é bem assim...

A unidade não tem quadra esportiva, possuindo apenas uma pequena área externa descoberta e bem arejada, usada, quando não chove, para as aulas de Educação Física ou para festividades. Esse é um problema sério, pois a falta de espaço priva as crianças e jovens do contato com a dimensão educativa e agregadora do esporte, importante para seu desenvolvimento pleno e decisivo para a formação de valores, como espírito de equipe, respeito a regras e combate ao preconceito.

A área existente poderia, ao menos, ser utilizada para descanso e brincadeiras na hora do recreio. No entanto, por decisão da Direção e da Coordenação Pedagógica, durante esse tempo, e apesar das reclamações por parte dos responsáveis, os alunos permanecem nas salas de aula. A justificativa apresentada é que o pátio não comportaria todos os alunos de uma só vez, exigindo a implantação de um sistema de revezamento de horários. Nesse caso, no entender da equipe, as aulas concomitantes ao recreio de outras turmas teriam seu andamento prejudicado pelo barulho das crianças brincando, uma vez que as janelas de todas as salas dão para essa área externa.

Além dessa carência e desse desconforto, que atingem a todos os alunos, chama a atenção o despreparo dessa unidade de ensino para receber estudantes com necessidades especiais, apesar das políticas de inclusão já há alguns anos adotadas pelo município. A escola, até junho de 2013, não tinha rampas de acesso (algumas foram feitas no final daquele ano), a escada que leva às salas de aula no segundo andar não tinha corrimão (foi colocado, também no final de 2013), o piso apresenta desnível em diversos pontos do pátio e os banheiros são desprovidos de quaisquer adaptações para pessoas com deficiências físicas.

A escola tampouco dispõe de qualquer equipamento de sinalização visual, como uma simples campainha luminosa, por exemplo, para indicar aos alunos surdos que está na hora de se organizarem para ir para as salas de aula (os ouvintes são chamados oralmente), ou recurso para transmitir informações através da visualidade, como

cartazes com figuras e referências em LIBRAS e em Português (alguns foram vistos apenas na sala de aula onde estudavam os surdos no início da pesquisa). Isso sem mencionar a total ausência de recursos táteis, o que, em princípio, já impossibilitaria a inclusão nesse espaço escolar de alunos cegos ou com surdocegueira.

Indagado sobre essa situação, o Diretor Adjunto (Dir 01) informou, em 2012, que esses problemas seriam sanados, uma vez que a escola havia recebido a indicação de uma verba do governo federal, referente ao Programa Escola Acessível, para ser usada em 2013 no desenvolvimento de condições de acessibilidade. Essa verba seria liberada a partir da aprovação de um planejamento a ser feito pelo Conselho Escola-Comunidade, que é um colegiado composto de representantes dos alunos, professores, funcionários e gestores. No entanto, até fevereiro de 2014, quando se visitou a escola pela última vez, para recolher um documento, tais adaptações e aquisições de materiais não haviam sido feitas.

○ **Os alunos incluídos**

Os cerca de 800 alunos da Escola 01 estavam, em 2013, divididos em 26 turmas de 1º ao 6º ano, sendo 13 no turno da manhã e 13 no turno da tarde, com uma média de 30 estudantes por turma. A inclusão de alunos com necessidades especiais foi iniciada em 2010, com a entrada de apenas um aluno com deficiência intelectual (DI). O menino, então com 12 anos, veio transferido de outra escola da rede municipal, tendo sido matriculado no 3º ano, série para a qual havia sido promovido na escola anterior.

Nos anos seguintes, mais alguns estudantes foram igualmente transferidos para esta unidade de ensino e inseridos nas turmas onde foi entendido pela equipe pedagógica que poderiam dar prosseguimento à sua escolarização. Todos vieram da rede municipal, exceto um menino com Síndrome de Down, egresso de uma Escola Especial da rede privada.

De acordo com os dois Diretores Adjuntos, não houve por parte dos órgãos da Prefeitura nenhuma preparação específica do corpo docente ou dos funcionários da escola para receber esses novos alunos. Apenas foi indicado às famílias que eles poderiam e deveriam frequentar o AEE na outra instituição (a Escola 02), sempre no contraturno das aulas.

Também não foi providenciado nenhum profissional para fazer um acompanhamento a essas crianças e jovens nas turmas em que ingressaram, ficando a cargo exclusivamente das Professoras Regentes o seu ensino e cuidado. A única exceção foi a vinda, depois de muita insistência, e considerada como “uma grande conquista” (Dir. 02), de um intérprete para trabalhar com os surdos (eram dois em 2010, entrou outro em 2011 e mais um em 2013), uma vez que **a professora da turma que os recebeu em 2010 não tinha qualquer informação sobre surdez ou língua de sinais**. E como a chegada desse intérprete demorou, os alunos ficaram por cerca de três meses **totalmente desatendidos**.

Como consequência dessa inadequação às condições específicas dos estudantes incluídos, nem sempre foi possível a esses alunos atingir o patamar considerado adequado pela SME para sua aprovação ao nível subsequente, tendo, assim, que cursar mais de uma vez o mesmo ano escolar, conforme se procura mostrar, em linhas gerais, no Quadro 01, apresentado a seguir.

QUADRO 01 - Alunos incluídos na Escola 01 – uma visão geral

<i>Gênero</i>	<i>Ano de Nascimento</i>	<i>Condição</i>	<i>Ingresso na Escola 01</i>	<i>Turma ao ingressar</i>	<i>Turma em 2013</i>
M	1997	Deficiência Intelectual	2010	3º ano	5º ano
M	2000	Surdez	2010	2º ano	4º ano
F	2002	Surdez	2010	2º ano	4º ano
F	1998	Surdez	2012	3º ano	4º ano
F	2006	Deficiência Intelectual	2012	2º ano	2º ano
M	2002	Síndrome de Down	2012	2º ano	3º ano
M	2002	Altas Habilidades/ Síndrome de Asperger	2013	1º ano	1º ano
M	2002	Baixa Audição	2013	4º ano	4º ano

Os quatro alunos surdos estavam, até 2013, inseridos na mesma turma, apesar da diferença de idade entre eles e, em especial, em relação aos demais 23 estudantes, todos

nascidos em 2003 ou 2004. Isso sem falar nas discrepâncias de desenvolvimento linguístico e das diferenças em relação ao conhecimento de mundo, de modo geral, entre os surdos e entre eles e os ouvintes, tema que será abordado mais adiante.

- **A integração no ambiente escolar**

No que se refere à integração social, segundo a Coordenadora Pedagógica (Ped 01) são raras as manifestações de rejeição ou preconceito em relação aos alunos incluídos por parte das demais crianças na escola, assim como são esporádicos os comentários negativos expressos pelos responsáveis nas reuniões de pais. Quando isso se dá, diz ela...

...procura-se fazer um trabalho de esclarecimento, conversando e fornecendo informações que possam ajudar a acabar com a discriminação. E tem funcionado. Todos hoje são vistos como “normais” (Grifo nosso, para mostrar a ênfase atribuída, na fala, a essa palavra que, contraditoriamente ao discurso, já expressa, por si só, uma discriminação).

Quanto aos surdos, pelo que se pode observar e tendo em vista os comentários feitos durante as entrevistas, esses alunos parecem estar razoavelmente bem integrados na turma, ao menos durante as aulas, tendo sido construída uma certa relação de parceria em que os ouvintes, mesmo não dominando a LIBRAS, procuram aprender e usar alguns sinais para se comunicar com eles e ajudá-los, de alguma forma, a acompanhar as atividades do dia-a-dia.

Fora da sala de aula, no entanto, a integração e a interação parecem menores, e como nenhum professor (a não ser a professora deles em 2012), gestor, funcionário ou aluno das demais turmas tem qualquer conhecimento de LIBRAS, os surdos (à exceção da menina mais velha, que é mais desinibida do que os outros) tendem a fazer pouco contato com as demais pessoas e a se agrupar em torno da intérprete, que os acompanha o tempo todo.

- **O Projeto Político Pedagógico (PPP)**

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o documento que define valores, estabelece finalidades educativas e norteia as ações pedagógicas. Instituído pelo artigo

12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), o PPP é entendido pela legislação educacional vigente nos níveis federal, estadual e municipal como elemento essencial às unidades de ensino, devendo ser produzido de forma participativa e envolvendo representantes de todos os atores da comunidade escolar, que assim se sentirão comprometidos com os princípios estabelecidos e com as metas propostas, contribuindo com a função social, pública e democrática da instituição e favorecendo a melhoria do ensino.

Em linha com essa visão, o PPP da Escola 01 foi elaborado em 2012 por uma comissão composta de professores, pais de alunos e equipe gestora. Intitulado **Convivendo e Aprendendo**, é um projeto que visa, segundo afirma a Coordenadora Pedagógica, “focar as ações pedagógicas em valores humanos, possibilitando ao aluno aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver”. Na ocasião da pesquisa, a escola desenvolvia o primeiro momento desse projeto, denominado **Respeitando as diferenças: juntos somos mais**.

Ainda de acordo com as informações da Coordenadora,

A intenção da escola, estabelecida nesse PPP, é de trabalhar com os alunos a diferença entre as pessoas numa perspectiva de respeito à diversidade, favorecendo a noção de união e combatendo qualquer forma de preconceito. (Ped 01)

Nada mais adequado para uma escola identificada com a filosofia da inclusão. Vejamos, então, a seguir, de que forma e com quais resultados esse projeto é posto em ação.

- **O currículo e a pedagogia visual**

O currículo, parte integrante do PPP, é elemento fundamental na dinâmica da escola, pois é ele que orienta o trabalho a ser desenvolvido, descrevendo os conteúdos e as diretrizes pedagógicas, ou seja, **os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem, as estratégias de ensino e as formas de avaliação**.

No caso das instituições inclusivas, o parecer CNE/CEB nº 17/2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,¹⁵⁴ reconhece a necessidade de adaptações curriculares e afirma que o projeto pedagógico de uma escola inclusiva deve atender ao princípio da flexibilidade para que o acesso aos conteúdos seja adequado às condições de cada estudante, sempre favorecendo seu progresso escolar.

Para os estudantes surdos, estudos especializados mostram que o currículo precisa ser organizado em uma perspectiva visual-espacial, incluindo temas e atividades de interesse específico dessa comunidade, de forma a possibilitar construções cognitivas plenas de sentidos para esses aprendizes, que acessam o conhecimento diferentemente dos alunos ouvintes, o que não implica que sua capacidade de aprendizagem seja inferior.

Indagada sobre até que ponto e de maneira o currículo contemplava as pessoas surdas, a Coordenadora mostrou-se reticente, sugerindo que caberia à professora regente, juntamente com a intérprete e com a Professora de AEE, fazer a adaptação das atividades e das avaliações, o que, segundo ela, estaria ocorrendo na turma onde esses alunos estão inseridos. No entanto, essa informação não foi confirmada pelas profissionais contatadas, conforme será revelado nos próximos itens.

○ **O depoimento da Professora Regente**

Trabalhando na Escola 01 desde março de 2011, a professora da turma (Prof 01) não poupou elogios aos professores e funcionários dessa unidade escolar e à direção que a conduz. Segundo ela, a escola, ainda que muito simples, é toda “correta”, bem cuidada, e os professores, relatados como muito dedicados, fazem uso de estratégias de recuperação, quando necessárias, desde o primeiro bimestre. Dessa forma, os estudantes têm condições de evoluir bem, de forma contínua, o ano inteiro. Essa, na sua opinião, é a razão pela qual a escola superou a meta de desenvolvimento bienal estipulada pelo

¹⁵⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf, acessado em 09/06/2013

INEP para o período 2009-2011, que era de 4,8, obtendo resultado de 6,3 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).¹⁵⁵

Por outro lado, a docente revelou que esse índice não espelha o rendimento dos alunos incluídos que, apesar dos esforços dos profissionais envolvidos, não têm condições de atingir esse patamar. Mostrando-se preocupada e insatisfeita com a forma pela qual os alunos surdos são atendidos na rede municipal de ensino e, portanto, também na Escola 01, a professora expressou que a situação é muito angustiante, pois não há como o regente de classe fazer um bom trabalho com essas estudantes dentro das condições que lhe têm sido propiciadas.

Respondendo ao pedido de que fosse mais explícita nas suas considerações, a entrevistada apontou uma série de questões, entre as quais as mais relevantes para este trabalho serão abordadas a seguir.

- **Formação/capacitação do professor**

A professora afirma que nos espaços educacionais que ela frequentou durante sua formação – Curso Normal, Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica, com ênfase em alfabetização (UFRJ) e Curso de extensão: Mediadores de Leitura (UFRJ) – em nenhum momento lhe foram ministrados conhecimentos referentes à surdez ou à docência para alunos surdos. Houve somente uma disciplina optativa na Graduação (que, portanto, ela poderia até ter deixado de cursar, elegendo outra em seu lugar), com duas horas de aula uma vez por semana, durante as quais foram apresentados apenas conceitos e noções básicas de LIBRAS.

¹⁵⁵ O IDEB foi criado pelo INEP em 2005 com o objetivo de aferir a qualidade da educação brasileira através de dois indicadores: o fluxo escolar (aprovação dos alunos para o ano escolar subsequente, informação obtida através do Censo Escolar) e o desempenho nas avaliações de língua portuguesa e de matemática, medido a cada dois anos através da Prova Brasil, também de responsabilidade do INEP e aplicada em todas as escolas. Objetiva-se, com essas metas, que o Brasil venha a atingir o patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e alguns emergentes para alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional de 3,8, registrada em 2005 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para um IDEB de 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

Fonte: <http://inep.gov.br/web/portal-ideb>, acessado em 28/11/2013.

Além de essa instrução ter sido insuficiente no que diz respeito à sua aprendizagem da língua de sinais, em nenhuma outra disciplina, nem mesmo nos cursos posteriormente feitos no IHA por ter recebido uma turma com surdos incluídos, lhe foram oportunizados mais ensinamentos de LIBRAS nem de como ensinar Português escrito para surdos. Mais ainda: segundo a docente, até os materiais fornecidos pelo Instituto e as orientações de como fazer atividades diferenciadas com esses alunos visando o ensino de conteúdos diversos (matemática, ciências, geografia etc.) foram pobres e insuficientes. Ela, então, afirma:

Como eu faço Pós em ensino de língua materna, letramento e alfabetização, eu tento entender e aproximar os conceitos de língua materna e entender o que eles precisam para o convívio em sociedade. Mas como fazer se não tenho material, não tem ninguém que me explique como faço e nem tenho o conhecimento da língua? Aí o desespero é maior! (Prof 01)

Prosseguindo no tema, ela comenta que a professora de AEE – supostamente especialista no assunto e mediadora entre escola e IHA – deveria produzir material adaptado (atividades, exercícios e avaliações), além de vir uma vez por semana conversar e orientá-la sobre a produção e desenvolvimento de outros materiais. No entanto, afirma que ela veio apenas três vezes ao longo do ano, fato que compreende por saber que essa profissional encontra-se sobrecarregada, tendo várias escolas para atender e apenas um dia por semana para fazê-lo. O resultado é que fica faltando orientação e, conseqüentemente, os alunos ficam desatendidos.

- **A dinâmica da sala de aula**

Fazendo comentários sobre a dinâmica do dia-a-dia, indaga a docente:

Trabalhando com uma turma com 26 crianças, todas precisando de atenção, com um programa a cumprir por exigência da Secretaria, mesmo que eu fosse totalmente proficiente em língua de sinais, como poderia dar aula nas duas línguas ao mesmo tempo?

E continua:

Eu tenho a intérprete, que é ótima, mas ela não é professora. Eu até me reúno com ela e explico o que vou trabalhar, mas ela não é professora, não estudou para isso e não é essa a sua função. Então fica difícil. Ela faz o melhor que pode, mas nós duas ficamos muito sobrecarregadas e o trabalho não rende o que a gente gostaria nem o que eles precisam.

Avançando nas suas observações, a Professora Regente diz que na dinâmica das aulas a participação do aluno surdo é diferente da atuação do aluno ouvinte. As crianças surdas, explica, raramente se comunicam diretamente com ela, dirigindo-se com muito mais frequência à intérprete. Desta maneira, fica muito difícil monitorar, em tempo real, o seu aproveitamento do que está sendo apresentado.

Ela reporta que quando pergunta alguma coisa para a classe, até que a intérprete traduza a pergunta, um surdo responde e a intérprete faça versão voz¹⁵⁶ do que o surdo disse, algum aluno ouvinte provavelmente já terá respondido e o processo já estará um passo adiante. E completa: “dessa maneira, em ritmos e tempos diferentes, como manter e garantir a igualdade de oportunidades?”

Nas atividades na Sala de Leitura, cujo objetivo é promover a aproximação com gêneros literários e estimular o gosto pelos livros para que as crianças possam vir a desfrutar de todos os benefícios que o hábito da leitura proporciona ao leitor, essa discrepância parece ficar ainda mais evidente.

Em primeiro lugar, a leitura é feita na língua materna do aluno ouvinte. Como os surdos não dominam esse idioma, a atividade, desde o seu princípio, perde o seu sentido básico, já que quem lê por eles é a intérprete, cabendo a eles a compreensão e interpretação do que ela sinaliza, e não do que eles deveriam estar lendo, como os demais.

Além disso, como a criança surda não pode olhar para a intérprete e, simultaneamente, para o livro para acompanhar o texto e ver as figuras, e também não ouve os comentários e intervenções dos outros participantes, fica privada de grande parte da riqueza desses momentos.

Em suma, diz a professora, eles recebem uma aula traduzida, conduzida em outro idioma, ou fazem uma atividade paralela, sob o comando da intérprete, já que ela mesma não pode deixar os outros vinte e tantos alunos desatendidos, nem dar duas aulas ao mesmo tempo. E em face dessa situação, desabafa:

¹⁵⁶ Versão voz: tradução/ interpretação de um texto ou uma enunciação em língua de sinais para a língua oral. No caso, da fala do aluno em LIBRAS para a língua portuguesa.

Como se pode constatar, a inclusão é apenas física. E isso é muito preocupante e muito frustrante. Um profissional sério não entra na sala de aula para fazer um trabalho médio, um trabalho mais ou menos, ele entra para fazer um bom trabalho. Eu não saio daqui, depois de trabalhar das 7h às 15h e ir para o curso de Pós para continuar estudando, para colocar tudo no lixo. Não fazer um trabalho 100% é desesperador!

- **O desempenho e o progresso escolar**

*O que a gente já conseguiu dos surdos, perto do que eles tinham quando entraram para a escola, foi muito, mas ainda é **muito pouco**. (Prof.01)*

Com esta fala, a docente sumariza o que pensa em relação ao desempenho dos surdos durante o ano escolar. E vai em frente, mostrando a importância do contato com pares linguísticos na formação da identidade e no desenvolvimento da linguagem:

*Quando os dois primeiros, o **C.** e a **L.** chegaram na escola em 2010, eles não sabiam que eram surdos, não se reconheciam como surdos, não aceitavam usar sinais. Eles queriam, precisavam falar. Ficavam emitindo sons e acho que pensavam que estavam falando. Foi só com a entrada da **T.** em 2012, que já tinha conhecimento de LIBRAS e se comunicava bem, que eles começaram a aceitar e até a querer usar sinais.*

Assim, depois da entrada da terceira surda na turma, a **T.**, que passou a estimular, com seu exemplo, que os outros dois aprendessem a língua de sinais, reporta a professora que se criou aos poucos um ambiente linguístico que permitiu à intérprete fazer a tradução da aula para eles, mas as limitações continuaram sendo muito grandes, não apenas em função do desconhecimento de muitos sinais, mas, principalmente, da falta de conhecimentos prévios para a compreensão de diversos conteúdos.

Com respeito ao aprendizado da língua portuguesa, ela diz que, mesmo sem recursos e sem material específico, procurou ensinar-lhes alguma coisa que fosse além de regras gramaticais – que possivelmente não fariam nenhum sentido para eles – como um vocabulário que favorecesse o entendimento e acompanhamento da passagem do tempo (conhecer o calendário, reconhecer os nomes dos dias da semana, dos meses e das festividades), para que pudessem, pelo menos, localizar a data de seu aniversário, ou do Natal, por exemplo.

Da mesma maneira, procurou ajudá-los a se situar no espaço (entender um mapa, conhecer os nomes dos bairros próximos e nomes de ruas) e a reconhecer informações escritas que pudessem lhes permitir se movimentar com alguma autonomia, como usar um transporte coletivo para voltar para casa da escola (fazendo leitura dos letreiros nos ônibus, de *outdoors* e de placas de rua). Qualquer conhecimento de Português, além desse – muito básico e totalmente instrumental – que tenham atingido, ela atribui ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, uma vez que ela não saberia e nem teria como fazer mais por eles.

- **A avaliação da aprendizagem**

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, requerendo preparo técnico e grande capacidade de observação dos profissionais envolvidos. Na rede pública escolar da cidade do Rio de Janeiro, avaliações bimestrais são preparadas por uma equipe da SME e enviadas às escolas para que sejam aplicadas a todos os alunos e, caso o professor ache conveniente, acrescentadas a outras formas de verificação da aprendizagem.

No caso dos alunos surdos, estudos e pesquisas especializadas recomendam que se façam ajustes para evitar que a questão linguística venha a interferir na apreciação de seu desempenho nas diversas áreas do conhecimento e nas habilidades e competências avaliadas. Assim, para serem coerentes com a proposta da inclusão, as provas recebidas da SME deveriam ser divididas em duas partes: uma – a avaliação de língua portuguesa – escrita de forma acessível para eles no estágio em que se encontram de domínio dessa língua, e outra filmada, em LIBRAS, cobrando o conteúdo de matemática e demais componentes curriculares. No entanto, não é bem isso que parece estar ocorrendo na Escola 01.

Segundo a Professora Regente, as avaliações dos surdos realizadas nessa escola são sempre as mesmas dos ouvintes. A diferença é que, ao aplicá-las, a intérprete sinaliza tudo e dá todas as explicações necessárias para que eles possam marcar no cartão-resposta as alternativas que consideram corretas. A professora diz não saber estimar até que ponto a atuação da intérprete interfere nas opções dos alunos.

- **O depoimento da Intérprete**

Atuando na Escola 01 há pouco mais de um ano por ocasião da pesquisa, a intérprete (Tils 01) mostrou-se consciente dos avanços conquistados pelos surdos nos anos mais recentes, mas também muito preocupada em relação ao tanto que ainda se precisa caminhar para atingir a equidade propagada pelas políticas educacionais em vigor.

Nas conversas com a pesquisadora, ela abordou a questão aqui já comentada de que um grande número de crianças surdas, especialmente aquelas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola de Educação Infantil apropriada às suas necessidades e particularidades, chega às instituições de Ensino Fundamental com poucos conhecimentos culturais e sociais. Isso faz com que além (ou por causa) do atraso no desenvolvimento da linguagem, tenham também grande dificuldade de compreender aspectos da dinâmica da escola, de um modo geral, e da sala de aula, em particular.

Uma vez inseridas em turmas com alunos ouvintes com domínio de uma série de conhecimentos que os surdos ainda não adquiriram e com maior facilidade para se adaptarem à rotina escolar, as crianças surdas necessitam de uma atenção especial, por meio de metodologias e estratégias específicas e de um tempo exclusivo para que tenham condições de vir a se equiparar aos demais estudantes. Como o professor regente precisa dar atenção a todos e, portanto, não dispõe desse tempo só para eles, o resgate da defasagem linguística, cognitiva e social acaba, com frequência, ficando por conta do intérprete.

Nesse processo, as funções deste profissional acabam extrapolando o campo de atuação de um tradutor/intérprete de línguas, exigindo um preparo específico para encarar desafios, que vão muito além do ato de traduzir e interpretar, aproximando-o bastante de um educador: ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, atuar frente ao comportamento do educando, ajudar a superar dificuldades de aprendizagem e, principalmente, neste caso, criar condições para que o aluno entenda e assuma sua diferença sem se sentir inferiorizado em relação à maioria ouvinte.

No entanto, ao que parece, mesmo com os programas já implantados de formação de intérprete de LIBRAS, pouco tem sido discutido nesses espaços sobre atuação como intérprete educacional, deixando-se muito a desejar em relação à preparação para esse tipo de trabalho. Sobre essa questão, ela fala com conhecimento de causa:

*Nós somos contratados como intérpretes, mas na sala de aula somos **intérpretes educacionais**. Não fomos treinados para isso. Pelo jeito, ninguém sabe como dar esse treinamento. Ninguém. Porque é uma coisa nova. Todo mundo está vendo como a gente funciona como intérprete educacional, mas é uma coisa que está se aprendendo na prática. Um aprende, dá certo, passa para o outro nas reuniões que existem no IHA e na empresa para a qual eu trabalho.*¹⁵⁷

Percebe-se, assim que o intérprete educacional ainda está passando por um processo de construção de identidade, já que sua formação acadêmica e sua organização como profissional ainda não se consolidaram.

Um segundo ponto abordado nas entrevistas foi o fato de que, embora o intérprete seja um elemento importante para garantir a acessibilidade do aluno surdo, não deve ser o único considerado, precisando-se atentar para a questão metodológica no ensino de surdos. Ao se inserir um intérprete na sala de aula, abre-se a possibilidade para o aluno surdo de receber a informação escolar em língua de sinais. No entanto, a presença e o trabalho desse profissional não asseguram que os processos próprios aos surdos de acesso ao conhecimento sejam considerados.

Muitas vezes eu preciso interromper a professora e pedir que ela me espere, porque eu tenho que explicar novamente alguma coisa ou eu tenho que explicar de uma outra forma o que ela explicou pra ficar mais fácil de eles entenderem. (Tils 01)

Além disso, ela lembra também que os alunos surdos participam das aulas visualmente, precisando de tempo para olhar para o intérprete, olhar para as anotações no quadro ou no livro, fazer suas próprias anotações e olhar para os materiais que o professor estiver utilizando em aula. Desta forma, quando ocorrem atividades que envolvem ver (ou ler) e ouvir ao mesmo tempo, eles perdem parte do trabalho – e de seus objetivos – impossibilitados que estarão de voltar seus olhos para qualquer outra coisa além da interpretação.

¹⁵⁷ Nas escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro os intérpretes são terceirizados.

Outro ponto levantado, mais uma vez, foi o precário conhecimento de LIBRAS por parte dos alunos, demandando muitas vezes que a explicação dos conteúdos seja precedida da construção de vocabulário e de conceitos anteriores aos novos conceitos almejados. Isso, por sua vez, faz com que a interpretação seja mais demorada do que a fala em Português, o que também pode deixar (e frequentemente deixa, como ela afirma) os alunos surdos em atraso em relação à turma.

Todas estas questões são particularmente inquietantes, diz a profissional, especialmente quando se atua com crianças que, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem, estão formando sua identidade, desenvolvendo sua autoestima e adquirindo conceitos fundamentais e valores sociais e éticos que servirão de base para toda a sua vida.

Por essa e outras razões ela questiona várias vezes, ao longo da entrevista, se esse modelo de inclusão está garantindo aos surdos, na prática, o desenvolvimento pleno de todos esses processos, conforme se propõe e se diz, no texto das políticas adotadas, ser capaz de realizar.

- **As condições de trabalho**

A esse respeito, a intérprete se queixa de que no município do Rio de Janeiro, como na maior parte do Brasil, não existe no quadro de servidores de escolas o cargo de Tradutor/Intérprete de LIBRAS e que, por conta disso, os trabalhadores como ela são funcionários de empresas particulares, terceirizados pela Prefeitura, podendo ser remanejados para outras unidades de ensino a qualquer momento, o que interrompe e impede o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos alunos com os quais estão envolvidos.

Outra reclamação diz respeito ao fato de se encontrar, como seus colegas, sobrecarregada de funções e ser pouco respeitada quanto ao seu direito de descanso. Como a língua alvo neste caso demanda grande esforço físico e mental, é comum que os TILS, quando superexigidos, desenvolvam doenças musculares e psicológicas. Para evitar problemas maiores, ela comenta, as escolas deveriam prever intervalos que permitissem ao intérprete descansar, pois isso garantiria um melhor desempenho e evitaria problemas de saúde. “Nas condições atualmente oferecidas”, prossegue, “além

de os intervalos não existirem, o intérprete não pode sequer adoecer, pois nesse caso quem atenderia aos surdos na sua ausência?”

- **Inclusão escolar e inclusão social**

A fala da profissional se encerra com comentários mais amplos, extrapolando a inclusão educacional para abranger, também, importantes questões referentes à inclusão social. Moradora antiga da Rocinha, ela afirma conhecer bem a população surda residente naquela área e as condições em que costumam viver. De acordo com sua observação e conhecimento, essas pessoas, na sua maioria, pertencem a famílias grandes, sob a responsabilidade exclusiva da mãe, sendo os pais muitas vezes ignorados ou, quando conhecidos, geralmente ausentes na criação dos filhos.

Nessa situação, sem orientação de como educar e criar as crianças surdas e, principalmente, sem mesmo ter ciência de seus direitos como cidadãos e cidadãs, até anos recentes poucas mães matriculavam-nas nas escolas por não acreditarem que lá elas poderiam aprender alguma coisa. Como, de fato, entre os surdos que eram levados a estudar, apenas poucos adquiriam algum conhecimento formal, já que o ensino não contemplava suas necessidades e possibilidades, aponta a intérprete que a maioria desistia dos estudos e, muito decepcionada, frustrada, com a autoestima muito baixa, saía da escola. Por conta disso,...

...os surdos hoje adultos são analfabetos. Se foram à escola, não aprenderam nada. Ou, por necessidade, aprenderam um pouco de leitura labial. Os poucos, uns 10% que sabem ler, estudaram no INES ou no INOSEL¹⁵⁸ A maioria tem muita dificuldade para arrumar algum trabalho com carteira assinada. (Tils 01)

¹⁵⁸ O Instituto Nossa Senhora de Lourdes (INOSEL), localizado na Gávea e fundado em 1959, é uma escola regular, inclusiva, católica, beneficente, de assistência social, que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. A instituição tem um convênio com Secretaria Municipal de Assistência Social da Prefeitura do Rio de Janeiro visando o atendimento a crianças surdas em situação de vulnerabilidade econômica e social. Nesse sentido, tem alunos inseridos nas suas turmas que, além da parte pedagógica, recebem atendimento especializado nas áreas de fonoaudiologia, psicologia, reorganização neurológica e assistência social. A Secretaria Municipal repassa uma verba para cobrir os serviços especializados e a parte pedagógica é custeada por doadores e benfeitores da escola. Em 2013 o INOSEL recebeu 78 crianças e jovens nessa situação, com uma verba pública de R\$146,00 *per capita*.

De acordo com a Coordenadora e com o Secretário e Administrador da escola, que foram entrevistados pela pesquisadora e cederam as informações aqui constantes, não há intérpretes no INOSEL. Os professores da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental usam LIBRAS, uns com maior, outros com menor domínio da língua, e os alunos surdos aprendem leitura labial e língua portuguesa escrita e falada. Todos os alunos, surdos e ouvintes, até o 5º ano, têm aula de LIBRAS com professor surdo e de português com professores ouvintes. Há vários alunos implantados.

Em relação aos mais jovens, ela aponta que as barreiras continuam mais ou menos as mesmas. Ao final da adolescência, com baixa escolaridade e necessidade de procurar emprego para ajudar sua família, essas pessoas costumam sofrer uma nova decepção: de um modo geral, a ocupação que os surdos conseguem fora da favela é em funções muito simples, como de gari, faxineiro ou auxiliar de cozinha, atividades pesadas e mal remuneradas.¹⁵⁹

Como resultado, ao perceberem a restrição de oportunidades para eles, muitos desistem da escola; e, desorientados, sem opção de caminhos para uma vida melhor, e tendo em vista a realidade vivida nas favelas do Rio de Janeiro, vários entre esses jovens foram facilmente atraídos e cooptados pelo tráfico nos morros cariocas. Tem sido uma forma, segundo ela, que eles encontraram de trabalhar perto de casa e receber boas quantias em dinheiro. E ela teme pelo futuro desses jovens.

Já para as crianças e pré-adolescentes de hoje, sua perspectiva é mais otimista. Embora as políticas sociais ainda não garantam orientações e possibilidades às mães de surdos para participarem mais ativa e positivamente da educação de seus filhos, uma vez que, de um modo geral, como ela comenta, “o filho surdo é apenas um dos filhos, elas têm outros cinco ou seis para criar, então fica tudo por conta da escola,” e apesar das dificuldades que esses brasileiros ainda enfrentarão para conseguir formação profissional de nível mais alto, muita coisa já caminhou para melhor.

Mesmo fazendo todas as suas críticas às escolas inclusivas, na sua prática profissional ela percebe que os meninos e meninas surdas, ao ingressarem nas escolas de hoje, se nelas não recebem ainda o atendimento que precisariam receber para desenvolver seu potencial integralmente, pelo menos contam com os intérpretes e com os professores e instrutores da Sala de Recursos, que lhes possibilitam “aprender algumas coisas, continuar seus estudos mais tarde e poder sonhar com um futuro mais promissor”.

Na avaliação da Coordenadora, como fruto da educação que recebem, “os surdos do INOSEL são diferenciados, têm mais flexibilidade, aprendem a conviver com o outro [ouvinte]”. Segundo ela, “mesmo que não falem bem, esses surdos se aproximam dos ouvintes e tentam se comunicar; se não falam, escrevem, têm um movimento para se relacionar com os ouvintes”.

¹⁵⁹ Exceção feita aos que, através da Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional (DIEPRO) do INES, fazem cursos preparatórios para o mercado de trabalho e/ou ingressam num estágio ou treinamento em alguma empresa conveniada com o Instituto.

A visão sobre essas questões, assim como a atuação na Educação de Surdos, por parte de profissionais que atuam em uma Sala de Recursos Multifuncionais, serão expostas e analisadas no item a seguir.

5.4.2 Escola 02

Fundada em 2004, essa unidade de ensino, com excelentes instalações, recebia, na ocasião da pesquisa (final de 2012, início de 2013), um total de aproximadamente 850 alunos, distribuídos em:

- 3 turmas de creche inclusivas em horário integral (75 alunos, de 0 a 3 anos de idade);
- 4 classes especiais para crianças com as mais diversas necessidades educacionais especiais, também em horário integral (32 alunos, com idades variadas);
- 20 turmas inclusivas de Educação Infantil (cerca de 500 alunos de 3 a 6 anos de idade);
- 8 turmas de PEJA¹⁶⁰ inclusivas, em horário parcial, diurno ou noturno (240 alunos, de 16 anos em diante);
- Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais, para os alunos desta unidade e das demais escolas municipais da região (Rocinha, São Conrado e Vidigal).

Apesar de validada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro para promover Educação Bilíngue voltada para a surdez e de ser a única escola municipal em toda a Zona Sul do Rio de Janeiro com essa especificidade, a Escola 02 não teve, em 2012 e em 2013 nenhuma matrícula de aluno surdo nas suas turmas de Educação Infantil nem nas suas classes especiais. Apenas uma turma de PEJA I recebeu duas meninas surdas, com idades de 15 e 16 anos. Essas duas jovens foram também atendidas na Sala de Recursos pela equipe de AEE, juntamente com os alunos surdos da Escola 01.

¹⁶⁰ O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro, destinado àqueles que não puderam ingressar na escola durante a infância ou tiveram que abandonar seus estudos antes de completá-los, está dividido em duas etapas, cada uma com duração de dois anos: o PEJA I, equivalente ao ensino do 1º ao 5º ano, e o PEJA II, correspondente aos estudos do 6º ao 9º ano. A idade mínima para ingresso no PEJA é de 15 anos.

Conforme as diretrizes do Projeto Escolas-Piloto de Educação Bilíngue, desenvolvido pelo IHA, a abordagem educacional da Escola 02 visa capacitar os alunos com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social. Assim, os alunos comparecem diariamente à Sala de Recursos para receber aula de LIBRAS, aula de Língua Portuguesa escrita e um reforço no conteúdo explorado na sala inclusiva de aula regular, a partir de métodos mais visuais, que possibilitam uma melhora no processo de aprendizagem. A carga horária é de 15 horas semanais.

A Sala de Recursos onde os surdos estudam não é muito grande, mas é bonita, clara e muito confortável: com uma mesa redonda e seis cadeiras modernas e coloridas, é equipada também com quadro branco, televisão, aparelho reproduzidor de DVD, dois computadores, ventiladores, armários e estantes. Nas paredes há diversos recursos visuais: espelho, fotos da equipe escolar com os nomes e as funções de cada um, calendário ilustrado, cartazes com pronomes, verbos, artigos, conjunções, numerais, todos com fotos e desenhos equivalentes. Há ainda, na estante, pastas com etiquetas onde estão descritos os conteúdos de cada uma: papeis, canetas, tintas, tesouras etc.

Os alunos atendidos na ocasião da pesquisa eram, como já dito, os três do 3^a ano da Escola 01 (*C. L.* e *T.*, então com 10, 12 e 14 anos, respectivamente), e duas adolescentes da turma de PEJA I da Escola 02 (*V.* com 16 anos e *M.*, com 17).

○ **O depoimento da Professora de AEE**

Com cinco anos de experiência no magistério, totalmente proficiente em LIBRAS e sempre trabalhando com surdos, esta profissional entrou para a rede municipal do Rio de Janeiro no início de 2011, quando foi enviada para uma escola da Rocinha que, na época, tinha uma única menina surda no seu corpo discente. Essa menina, que não sabia Português e conhecia muito pouco de língua de sinais, foi enturmada como sua aluna numa classe regular, sem intérprete, que estava sendo alfabetizada, e na qual ela, no início do ano, não entendia nada do que estava acontecendo.

Falando sobre seu trabalho naquela ocasião, a docente comenta:

No ano passado, quando eu comecei a dar aula numa turma de ouvintes que tinha uma aluna surda incluída, a T., eu sentia vergonha

do meu trabalho porque eu não podia dar a ela o que ela precisava. [...] Eu sentia vergonha do que eu fazia porque não era o que eu acredito. (PAEE 01)

E prossegue, afirmando que, para tentar superar essa situação que ela considerava “quase um crime”, decidiu fazer um trabalho no sentido inverso: em vez de tentar trazer a menina surda para o mundo dos ouvintes, passou a explicar como é a surdez e ensinar língua de sinais para a turma toda, procurando aproximar o grupo à realidade de *T.* E, segundo afirma, sua estratégia teve sucesso, a ponto de, vez ou outra, ela até conseguir dar uma parte com conteúdos de matemática ou de ciências usando prioritariamente a LIBRAS.

O desenvolvimento cognitivo em geral e da linguagem, em particular, de *T.* foi grande e, mesmo tendo-se criado fortes laços de amizade entre a menina e seus colegas, quando no final de 2012 chegou a notícia de que a professora seria deslocada para a Sala de Recursos da Escola 02, sua mãe, informada de que na Escola 01 havia a presença de outros surdos e de intérprete, pediu a transferência da aluna para aquela unidade, sabendo que ela poderia continuar sendo atendida no AEE, no contraturno, pela mesma profissional.

Mas não são todos que têm a sorte de contar com esse apoio familiar. Segundo afirma a professora, nem sempre os pais dão o devido valor ao trabalho do AEE, acreditando que o fato de seus filhos estarem incluídos em uma sala de aula regular já é o suficiente para a sua aprendizagem. E como a presença na SR não é obrigatória e não conta para o recebimento do benefício do Programa Bolsa Família, muitos entre esses pais deixam de levá-los ou de providenciar uma forma de eles irem ao atendimento, privando-os de gozar desse direito conquistado.

Por ocasião da pesquisa, tendo um grupo só de surdos, mesmo sendo de idades diversas e faltando muito às aulas, com é o caso, particularmente, do *C.*, a professora afirma poder trabalhar melhor e obter resultados mais animadores. Segundo ela, usar a LIBRAS o tempo todo, ter o instrutor surdo para auxiliá-la, e poder contar com recursos visuais favorecedores da aprendizagem são fatos que resultam não apenas em ganhos linguísticos e acadêmicos, mas também, e principalmente, na ampliação dos horizontes e na elevação da autoestima dos alunos.

E exatamente pelas razões apontadas acima, ela não hesita em afirmar que a Sala de Recursos não deveria existir e que o ensino dos surdos deveria ser conduzido, na sala regular, nos moldes em que acontece, hoje, nesse espaço separado. Explicando melhor:

Eu não estou dizendo que surdos e ouvintes têm que estar separados o tempo todo. Não! Eles têm que ter momentos juntos, eles têm que se conhecer. Isso quebra preconceitos. Os meus alunos ouvintes do ano passado, lá na outra escola, hoje têm uma visão muito mais avançada. Eles podem estar juntos, sim, mas não o tempo todo. Tem momentos que cada um precisa aprender do seu jeito, na sua língua materna. (PAEE 01)

E finaliza de forma enfática:

Eu considero um crime colocar uma criança surda, muitas vezes ainda sem língua, numa turma de ouvintes. É impossível alfabetizar junto, não tem como! E eu acho que precisava ter uma política pra isso, precisava fazer um trabalho com as famílias, dizer que o governo vai cortar o Bolsa Família se o pai ou a mãe não aprender LIBRAS pra falar com o filho!

○ **O depoimento do Instrutor de LIBRAS**

Jovem, tímido, e talvez por ser esta sua primeira experiência como sujeito de uma pesquisa, o Instrutor (IL 01) falou muito pouco, mas o suficiente para passar à pesquisadora a impressão de que, assim como já dito em relação à atuação do Intérprete Educacional, as funções desse profissional ainda não estão devidamente e claramente definidas, deixando-o, por vezes, meio perdido na sala de aula.

Nesse sentido, apesar de considerar que sua presença como modelo linguístico é um ganho para o aluno que não ouve, quando perguntado sobre o que, exatamente, ele faz nas aulas, as respostas foram sempre um tanto evasivas, dando a compreender que não existe um planejamento seguro para sua atuação. Ele expressou também diversas reclamações sobre a carência de material didático em LIBRAS e sobre o pouco tempo que ele e a Professora de AEE têm para produzir exercícios de fixação da aprendizagem.

Ele comentou ainda que preferiria estar trabalhando em uma escola regular, bilíngue, para surdos, onde as duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, fossem ensinadas de forma equiparada, ambas sendo igualmente valorizadas.

○ **O depoimento da Auxiliar de Direção e Professora de PEJA**

Fecha-se este primeiro Estudo de Caso com as considerações dessa profissional (ADir 01) que, no período observado, além de lecionar no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) onde estavam matriculadas as duas alunas surdas atendidas na Sala de Recursos, também exercia a função de Auxiliar da Direção Geral da instituição.

Atuando na escola já há oito anos e experiente em alunos com NEE, ela reconhece que o Estado brasileiro vem promovendo grandes avanços na democratização do ensino, mas reforçando a fala da Professora de AEE (PAEE1), se queixa do fato de que a estrutura montada para o funcionamento das políticas de inclusão ainda não é a prometida.

Um dos maiores desafios do IHA é conseguir profissional de apoio para o Professor Regente dentro da sala de aula. Pode ser um intérprete, pode ser um instrutor de LIBRAS, mas é muito difícil conseguir esse “braço direito”. Os contratos não atraíram pessoas para essas funções. (ADir 01)

Sob o peso dessa incompletude, tanto o trabalho do docente quanto o rendimento dos alunos fica bastante prejudicado:

O aluno com NEE precisa de ajuda individualizada e o professor com 6, 7 alunos incluídos numa turma com 25, 30 alunos, tem pouquíssima condição de dar essa atenção, ele precisa distribuir atenção para todos, para eles e para os outros... (ADir 01)

Pressionada por essa realidade e pela carência de ajuda para exercer seu trabalho, admite que “poderia ser um estagiário de Psicologia ou de Educação, até mesmo um voluntário ajudaria” (ADir 01), comentário que contrasta com a análise da Professora da Sala de Recursos, que rejeita esse tipo de solução.

A Prefeitura coloca estudantes de Pedagogia para fazer estágio junto com o professor que precisa de ajuda, e aí se inverte a posição: o estagiário, que está ali para aprender, não sabe o que fazer porque não tem formação suficiente, e acaba tendo que ajudar o professor. Então, primeiro incluíram as crianças e depois pensaram que tinham que conseguir os profissionais? Não! Primeiro tem criar a estrutura e depois chamar os alunos! (PAEE 01)

Questionada sobre a recomendação da Prefeitura de que para cada estudante incluído haja uma diminuição do número total de alunos na turma, a Auxiliar de

Direção justifica a política adotada pela escola, comprovando a afirmativa de Ball (1993) de que textos políticos podem ser abertos (*scriptibles*), dando espaço à interpretação ativa e adaptações por parte dos agentes que os colocam em ação, em função de suas crenças, vivências, posições políticas etc.:

Talvez como parceira da escola eu não tenha interesse nessa contagem. O aluno chega, a gente abraça o aluno. Tem questões de ordem profissional, ética, da Filosofia da Educação, que me fazem não ficar fazendo essa matemática toda. (ADir 01)

Enfatizando questões pertinentes ao PEJA, a profissional chama a atenção para o fato de que qualquer aluno que frequenta essas aulas, mesmo que não tenha uma deficiência física ou mental, precisa de atenção particularizada. Assim, é preciso tomar cuidado para que, nessas turmas, não se faça uma exclusão ao contrário (dos não deficientes):

Nessa democratização [do ensino], muitos que estavam em casa hoje estão na escola. Os alunos do PEJA são senhores, são trabalhadores que estiveram distantes da escola por muito tempo, são jovens que já passaram por repetências, que tiveram que abandonara a escola para trabalhar... São pessoas com muitas dificuldades no nível social, na estruturação familiar... Eles também apresentam dificuldades de aprendizagem. É preciso atender a todos. O professor tem que ter atenção para não excluir os demais [os que não têm deficiências]. (ADir 01)

E explica como faz para enfrentar essa dificuldade nas condições atualmente oportunizadas pela rede municipal:

São muitas as angústias, o professor está angustiado, o aluno muitas vezes está perdido em sala de aula, mas a política é essa, então eu negocio com eles, eu conscientizo os meus alunos, digo a eles que é preciso atender a todos e fazer a “distribuição do saber”. (ADir 01)

Sobre as possibilidades de a escola conseguir bons resultados na escolarização dos alunos nas atuais condições, ela parece ser bastante realista:

Eu procuro mostrar [aos alunos] que não é só o espaço escolar que vai recuperar todos os anos perdidos. Eu mostro para eles que é aqui, é em casa, é na escola do mundo também. Eu digo: leiam, se informem, assistam o noticiário, peguem um jornal, uma revista, um folheto... Ou seja, eu relato outras possibilidades de acesso à educação e à cultura que não sejam a escola. Porque a escola sozinha não dá conta. (ADir 01)

Mas apesar de todos os percalços e impedimentos, ela consegue ver um saldo positivo:

Nós estamos em um processo. O aluno com deficiência ou com necessidades especiais, mesmo tendo um caminhar diferente, do ponto partida dele até onde ele consegue chegar, ele consegue uma evolução. (ADir 01)

E conclui:

Eu estou amadurecendo como profissional e acho que estamos formando cidadãos melhores, cidadãos mais conscientes, cidadãos mais plenos. (ADir 01)

Encerra-se esta primeira análise da pesquisa de campo com informações atualizadas no período de finalização deste trabalho (maio de 2014) sobre a situação escolar dos alunos que integraram este estudo:

Na Escola 01:

- ✓ *C. e Z.* (aquele que ingressou no início de 2013) foram reprovados e a mesma intérprete está com eles, novamente, no 4º ano. A Professora Regente dessa turma não tem nenhum conhecimento de LIBRAS;
- ✓ *T.* passou para o 5º ano, está sem intérprete e sua professora também não usa a língua de sinais. O IHA declara que está tomando providências para enviar outro TILS para a escola;
- ✓ *L.* também passou para o 5º ano, mas saiu da escola, transferindo-se para outra unidade da rede municipal, onde também está sem intérprete, apesar de sua professora não saber LIBRAS.

Na Escola 02:

- ✓ *M.* engravidou e tornou-se mãe em 2013, abandonando os estudos;
- ✓ *V.* continua no PEJA e permanece no AEE, juntamente com *C.* e *T.*

Passa-se, a seguir, para o Segundo Estudo de Caso, que terá como foco uma escola exclusiva para alunos surdos.

CAPÍTULO 6

CASO Nº 2: ESCOLA DE SURDOS

A escola selecionada para fazer parte do segundo Estudo de Caso é a Escola Municipal de Educação de Surdos – EMES, localizada no município fluminense de Angra dos Reis, a 155 quilômetros da cidade do Rio de Janeiro.

Segundo o último Censo do IBGE, a população de Angra em 2010 chegava a quase 170.000 habitantes, entre os quais 8.002 pessoas tinham perdas auditivas assim classificadas: 272 afirmaram não conseguir ouvir de jeito nenhum, 1.315 declararam grande dificuldade e 6.415 admitiram alguma dificuldade para ouvir.

Considerando-se os habitantes dentro da faixa etária de 0 a 14 anos, o Censo registrou a existência de 542 crianças e adolescentes assim distribuídos: 41 totalmente surdos, 101 com grande dificuldade para ouvir e 401 com alguma dificuldade.

Angra dispunha em 2013 de 115 escolas públicas de Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo 72 do âmbito municipal.¹⁶¹ A EMES é a única unidade dedicada ao atendimento exclusivo de pessoas surdas, gozando de grande reconhecimento social e acadêmico pela qualidade do trabalho que, desde sua fundação, vem desenvolvendo com seus alunos.

Apesar desse reconhecimento e prestígio, fortes têm sido, nos últimos anos, as pressões dos órgãos governamentais no sentido de esvaziá-la das funções de escola, transferindo seus alunos para unidades inclusivas e reduzindo-a a um núcleo de atendimento educacional especializado (AEE), o que já teria acontecido se não fosse o comprometimento profissional e a capacidade de resistência dos docentes e gestores daquela instituição em favor da manutenção de uma unidade inteiramente dedicada aos surdos e promotora de uma educação baseada nas especificidades linguísticas e culturais próprias dessa comunidade.

¹⁶¹ Informações obtidas em http://www.angra.rj.gov.br/asp/municipio/muni_educa.asp, site acessado em 23 de junho de 2012. A partir de setembro de 2013 não esse conseguiu atualizar esses dados.

Eis então os motivos pelos quais a EMES foi escolhida para fazer parte desta pesquisa: além de representativa de um tipo de instituição que promove educação de surdos no nosso país, localizada na contracorrente da educação inclusiva, essa unidade de ensino também exemplifica e nos permite verificar e demonstrar a atuação (*agency*) dos educadores como agentes políticos, intervindo e alterando, em nível local, a partir de sua formação, de suas convicções, de sua visão de mundo, de seu *habitus*, enfim, os rumos previstos pelo texto das políticas e superando as eventuais restrições (*constraints*) impostas por esses textos e pelas autoridades encarregadas de sua aplicação.

6.1 – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ANGRA DOS REIS¹⁶²

O desenvolvimento de um serviço de atendimento educacional às pessoas surdas foi a primeira meta estipulada pela Educação Especial em Angra dos Reis, iniciada em 1989. Seu percurso pode ser dividido em duas fases, que se procurou entender a partir de depoimentos de profissionais que acompanharam e vivenciaram esse processo, e que se buscou confirmar por meio de pesquisa nos documentos que foram disponibilizados pela própria Prefeitura e pela direção da EMES.

Observou-se, então, a existência de um período de expressivo crescimento, promovido pelo incentivo e investimento dos órgãos responsáveis pela educação pública municipal durante os anos 1990 a 2008, seguido por outro de grande decadência, provocada pelo rompimento desse amparo por parte dos mesmos órgãos, mas sob a orientação de outros mandatários, cuja visão da Educação Especial e da Educação de Surdos veio a diferir radicalmente daquela mantida pelos seus antecessores.

- **Início e crescimento:**

A primeira turma de surdos em Angra dos Reis foi aberta em 1990 por iniciativa de sua Secretaria Municipal de Educação (SME de Angra). Seguindo uma proposta

¹⁶² Elaborado a partir de dados divulgados no Boletim Oficial do Município de Angra dos Reis, ano V, número 259, Edição Extra, de 19/05/2010, e de informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa durante as entrevistas. Endereço de acesso ao referido Boletim, acessado em julho de 2012: <http://www.angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-259EXTRAem19-05-2010.pdf>

pedagógica com base na Comunicação Total,¹⁶³ a turma era composta por oito alunos de idades diversas e com diferentes níveis de desenvolvimento linguístico e de conhecimento escolar, funcionava em uma sala cedida por uma escola da rede estadual, e tinha como professora uma profissional capacitada para a docência com surdos através de um curso de um ano realizado no INES.

Em 1991 foi implantado pela mesma Secretaria um Curso de Especialização de Professores para o trabalho com alunos surdos e foi oferecido o primeiro curso de LIBRAS para professores e pais, ministrado por instrutor surdo ligado à FENEIS. Na ocasião, havia 12 alunos matriculados naquela classe especial.

Em 1992 foram instaladas duas turmas especiais para surdos em uma escola municipal e foi assinado convênio com o INES oportunizando assessoria pedagógica para os professores. Havia, então, 16 alunos atendidos.

A partir de 1994 uma ampla divulgação do trabalho e uma busca de crianças e jovens surdos pelos mais diversos e longínquos locais do município, inclusive alguns com acentuada dificuldade de acesso, realizada periodicamente por profissionais da Educação Especial de Angra, fizeram com que o número de alunos passasse a aumentar significativamente a cada ano.

As discussões iniciais sobre Bilinguismo (1995), a promoção de cursos de capacitação para novos professores com estágio mensal no INES (1996) e as primeiras propostas de reorientação curricular para a educação de surdos (1997) deram ainda mais impulso à Educação Especial do município que, em 1998, já contava com 69 alunos surdos distribuídos em 8 salas de aula e iniciava os trabalhos com pessoas cegas através de Convênio com o Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro.

Também a realização de Encontros de Pais, Profissionais e Amigos de Surdos (a partir de 1995), a Fundação da Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição (APADA) de Angra dos Reis (1995)¹⁶⁴ e a implantação do Projeto Sala de Leitura com

¹⁶³ Ver nota de rodapé nº 49, na página 54 deste trabalho.

¹⁶⁴ A APADA/ANGRA atende a surdos dos municípios de Angra dos Reis e de Paraty. Informações obtidas em 31/03/2013 no site:
http://www.apada.org.br/porta1/index.php?Itemid=2&id=1&option=com_content&task=view

professor ouvinte e monitor surdo trabalhando em conjunto (1997)¹⁶⁵ impulsionaram significativamente a educação de surdos em Angra.

Em 1999, já com um total de 75 alunos, foi iniciado o ensino de surdos no 2º segmento do Ensino Fundamental e, em 2000, a LIBRAS foi inserida como disciplina na grade curricular desse segmento.

Em 2001, quando o município contava com 84 alunos surdos, a Secretaria promoveu uma Formação Continuada para pedagogos, coordenadores e diretores nas áreas de deficiência auditiva e visual.

No ano seguinte, a Prefeitura alugou uma casa para sediar a educação de surdos e foram iniciadas as discussões em torno da construção de um Centro de Referência em Educação Especial em Angra, que resultariam na criação do Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (CEMANEE).

Em 2003 foram instituídas a Escola Municipal de Educação de Surdos (EMES) e a Escola Municipal para Deficientes Visuais (EMDV) e, no final do ano, a primeira turma de alunos surdos de Angra concluiu o Ensino Fundamental.

A partir de 2004, com a criação da Gerência de Educação Especial, as escolas de educação regular do município passaram a atender estudantes com necessidades educacionais especiais diversas. Para tanto, implementaram-se salas de apoio, ampliaram-se as ofertas de cursos de Formação Continuada para os professores da rede e buscou-se assessoria específica com profissionais especializados nas áreas em que os docentes enfrentavam maiores dificuldades, trazendo-os, quando necessário e possível, de outros municípios, ou mesmo de outros estados.

Em 2005 foi instalada na EMES uma Sala de Recursos para atender, no contraturno, alunos com perdas auditivas matriculados em outras unidades de ensino e foi inaugurada a Biblioteca Moysés Gazale, primeiro espaço público de leitura do país a homenagear um educador surdo. A EMES tinha, então, cerca de 120 alunos.

¹⁶⁵ As Salas de Leitura, criadas pelo Programa Especial de Educação (PEE) do Estado do Rio de Janeiro quando Darcy Ribeiro era Secretário de Educação (1985) e depois incorporadas pelas prefeituras nas escolas municipais pelo país afora, são espaços voltados para a promoção da leitura e a formação de leitores e devem estar abertas à toda a comunidade escolar. O objetivo do trabalho realizado pelo Professor Regente da Sala de Leitura (oficinas, empréstimo de livros, rodas de leitura, pesquisas etc.) é estimular os estudantes das redes públicas de ensino a descobrir e usufruir o prazer da leitura.

Nesse mesmo ano a escola mudou de endereço para poder comportar suas 17 turmas, além dos atendidos na Sala de Recursos. No ano seguinte nova mudança foi realizada, em caráter provisório, já com vistas a uma futura transferência para um prédio a ser construído para o CEMANEE.

Em 2007, como investimento na proposta bilíngue de educação, foi iniciada a organização de metodologia para o ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. No ano seguinte, 5 volumes de livros didáticos bilíngues Português-LIBRAS para uso na escola foram produzidos por profissionais da EMES, que já contava, na época, com 147 alunos.

Ainda em 2007 a Prefeitura instituiu a Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD), para atendimento a alunos com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e síndromes) e com altas habilidades (superdotação).

Em 2008 começaram as obras para a construção de um edifício para a instalação do CEMANEE, que agregaria a EMES, a EMDV e a UTD, com conclusão prevista para março de 2009. Até hoje incompleta, com prazo de entrega adiado a cada ano, essa construção apresenta, segundos laudos especializados, falhas estruturais e sinais importantes de deterioração que impossibilitam a liberação do prédio para ocupação.

Em 2009 foram criados os cargos de Instrutores e Intérpretes de LIBRAS, através do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração da Prefeitura, tendo sido realizado concurso público para atuação desses profissionais na EMES. O quadro funcional efetivo da escola foi também ampliado com o ingresso de psicólogos, assistentes sociais e fonoaudiólogos. Nesse ano, a escola, apesar de continuar instalada em condições temporárias e precárias, continuava a crescer, contando com cerca de 200 alunos.

- **Novos rumos e decadência**

Durante 2009, as escolas regulares de Angra estenderam sua atuação a alunos com surdocegueira e com deficiências múltiplas e a Prefeitura passou a oferecer cursos de LIBRAS e de Braile a profissionais da educação da rede municipal. No mesmo ano, a Secretaria de Educação comunicou à EMES, sem qualquer consulta prévia aos alunos, familiares e educadores, que no início de 2010 todos os estudantes seriam transferidos para as escolas de educação regular em caráter de inclusão e a EMES passaria a

funcionar como um núcleo de educação do CEMANEE, ficando responsável apenas pelo AEE no contraturno das escolas regulares.

Discordando dessa determinação, a equipe da EMES se mobilizou, debateu e conseguiu, com muita dificuldade, convencer a Secretaria a iniciar a inclusão com apenas uma turma, a de 6º ano, que iria toda junta para uma mesma escola, numa tentativa em caráter experimental e somente após um período de preparação, tanto dos alunos a serem transferidos quanto da unidade que viria a recebê-los.

A EMES fez, então, um trabalho de esclarecimento para essa transferência, envolvendo alunos e suas famílias e promoveu uma formação dos professores e demais educadores da escola onde os surdos seriam matriculados. A Secretaria, no entanto, voltou atrás, desistiu da transferência, ao menos temporariamente, e, sem maiores explicações, os alunos permaneceram onde estavam.

Desde então, apesar de continuar como unidade de ensino, a EMES vem sofrendo cortes nos investimentos necessários para manutenção de sua infraestrutura material e humana. Além disso, por falta de trabalho conjunto com a área da Saúde e da Assistência Social junto às famílias com crianças surdas para incentivá-las a trazer seus filhos para a escola, a cada ano entram menos alunos na Educação Infantil do que o número de estudantes que terminam o 9º ano e saem da EMES, que chegou ao final do ano de 2012 com apenas 85 alunos.

Contactada em dezembro de 2013, a diretora da EMES disse que a situação acima descrita se manteve a mesma ao longo desse último ano, mas que conseguiu aprovação da Prefeitura para que, ao longo de 2014, a escola seja transferida para uma casa em melhores condições. Até o momento de encerramento da escrita desta tese, a transferência não havia sido feita.

6.2 – DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada durante os três últimos meses de 2012, através de visitas para entrevistas e observação, e atualizada um ano depois por meio de contatos complementares por telefone e por e-mail. Participaram, com depoimentos e permissão para observar sua prática, 15 profissionais entre os 30 membros das equipes gestora e pedagógica da escola, a saber:

- A Diretora (**Dir 03**);
- Duas Pedagogas, que coordenam o ensino na escola (**CPed 02 e CPed 03**);
- Uma Professora de AEE de surdocegueira (**PAEE 02**, que é a mesma pessoa que a CPed 02)
- Oito Professores do Ensino Fundamental, sendo quatro do 1º segmento e quatro do 2º segmento (**Prof 02 a Prof 09**);
- Uma Instrutora de LIBRAS (**IL 02**);
- Duas Intérpretes de Língua de Sinais (**Tils 02 e Tils 03**, sendo esta última a Prof 08)
- Uma Fonoaudióloga (**FA**);
- Uma Assistente Social (**AS**).¹⁶⁶

As entrevistas foram realizadas durante o horário escolar, utilizando-se intervalos e tempos livres, e os momentos de observação foram feitos durante as aulas regulares, na hora do recreio e durante o período de entrada e de saída dos estudantes, sempre se procurando evitar que qualquer rotina da escola fosse alterada ou interrompida.

A receptividade à pesquisadora foi total, assim como foi grande o interesse e a disponibilidade dos entrevistados para responder às perguntas e manter as discussões propostas. Por parte dos alunos também se teve simpatia e colaboração na manutenção da normalidade e da rotina de sala de aula durante os mais diversos momentos de observação.

6.3 – ANÁLISE DOS DADOS

○ As instalações

A primeira coisa que chama a atenção na EMES é a precariedade de suas instalações. Localizada no Centro de Angra, a escola fica incrustada nos fundos de um pequeno prédio muito antigo, que abriga, na parte dianteira e de frente pra a rua, uma

¹⁶⁶ O perfil dos entrevistados na EMES encontra-se no Anexo 13, na página 256.

clínica médica e diversos estabelecimentos comerciais. Para se chegar ao portão de entrada da EMES, cruza-se um hall de circulação sombrio por dentro dessa construção.

A escola, estreita e longa, e ocupando dois andares da parte traseira do prédio mencionado, não dispõe de nenhum espaço descoberto que possa ser utilizado como pátio, a não ser um pequeno corredor de passagem para a área de serviço (cozinha, copa, banheiro) e para algumas salas adaptadas que ficam ainda mais ao fundo da construção.

As salas de aula, de recursos, de leitura, assim como outras instalações, são pequenas e desconfortáveis, várias delas delimitadas por divisórias móveis. Os corredores internos são escuros e o mobiliário e demais equipamentos são muito simples, tudo parecendo improvisado para uso apenas temporário. De fato, informam todos os entrevistados, a escola foi transferida para lá para ocupar aquele espaço por apenas alguns meses, enquanto o CEMANEE acabava de ser construído. No entanto, conforme já dito, a entrega dessa obra vem sendo adiada a cada ano e ainda não se sabe até quando esta situação “temporária” se estenderá.

○ **Recursos visuais**

Contrastando com as condições físicas insatisfatórias da EMES, destacam-se, por toda parte, os esforços dos profissionais em proporcionar um ambiente favorável ao acesso às informações gerais e às de caráter pedagógico, e o mais propício possível ao desenvolvimento global dos seus alunos. Nesse sentido, além de todos os recintos da escola contarem com campainhas luminosas para que os surdos sejam alertados para o início e o término de cada aula, pôsteres diversos, por toda parte, informam a respeito de normas da escola, eventos culturais em Angra, serviços e acontecimentos de interesse dos alunos e de seus familiares etc.

Sobressai, também, nas paredes das salas de aula, a grande quantidade de material artesanal, atraente e colorido, referente aos conteúdos desenvolvidos durante as aulas, como colagens, recortes, pinturas, desenhos etc., além de fotos e trabalhos montados por alunos e professores, mostrando que, apesar da carência de recursos disponibilizados pela Prefeitura de Angra, os docentes se esmeram em produzir, junto com os estudantes, toda sorte de apoio para uma pedagogia baseada na visualidade.

○ **Recursos Humanos**

Todos os profissionais entrevistados na EMES cursaram o Ensino Superior, sendo que dois entre eles possuem mais de uma graduação. A quantidade de especializações e capacitações mencionadas foi significativa, demonstrando o grande interesse e investimento pessoal no seu crescimento profissional, como se pode ver a seguir.

TABELA 7
Formação Acadêmica e Profissional dos entrevistados na EMES

<i>Graus / Cursos citados</i>	<i>Nº de profissionais</i>
MAIS DE UMA GRADUAÇÃO	2
ESPECIALIZAÇÃO EM SURDEZ/ EDUCAÇÃO DE SURDOS/ LIBRAS	4
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	2
ESPECIALIZAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS	6
OUTROS CURSOS	10
<i>Total de entrevistados</i>	15

Entre as quinze pessoas entrevistadas, apenas uma, que, na época, atuava na escola há apenas 5 meses como Assistente Social, afirmou ter pouco conhecimento de LIBRAS (vide Tabela 8, na sequência). Mesmo assim, muito entusiasmada, disse que já conseguia se comunicar com os alunos a respeito de assuntos básicos do cotidiano. E, segundo a diretora e as duas pedagogas, todos eles, assim como os demais profissionais lotados nessa escola, usam-na o tempo todo como língua de instrução, raramente precisando de alguma interferência dos intérpretes ou da instrutora de LIBRAS.

TABELA 8
Conhecimento de LIBRAS por parte dos entrevistados na EMES

<i>Níveis de conhecimento</i>	<i>Nº de profissionais</i>
INICIANTE	1
INTERMEDIÁRIO	6
PROFICIENTE	8

Chamaram muito a atenção durante as entrevistas e observações o apego e a dedicação que todos manifestaram em relação à escola e aos alunos, confirmando a declaração da diretora de que “... aqui só fica quem gosta. Os professores que não se identificam com o trabalho não ficam. E os que gostam não saem.” (Dir 03). O quadro a seguir demonstra essa afirmativa.

QUADRO 02 – Profissionais entrevistados na EMES: experiência de trabalho em escola, com surdos e na EMES

<i>Profissionais entrevistados</i>	<i>Tempo de trabalho em escola</i>	<i>Tempo de trabalho com surdos</i>	<i>Tempo de trabalho na EMES</i>
Dir 03	20 anos	12 anos	12 anos
Ped 02 (PAEE 02)	21 anos	20 anos	20 anos
Ped 03	20 anos	20 anos	20 anos
Prof 02	41 anos	11 anos	11 anos
Prof 03	22 anos	19 anos	19 anos
Prof 04	13 anos	07 anos	7 anos
Prof 05	23 anos	14 anos	14 anos
Prof 06	23 anos	20 anos	4 anos
Prof 07	25 anos	14 anos	14 anos
Prof 08 (Tils 03)	12 anos	12 anos	8 anos
Prof 09	26 anos	12 anos	12 anos
IL02	8 anos	08 anos	8 anos
Tils 02	20 anos	15 anos	4 anos
FA	4 anos	04 anos	4 anos
AS	5 meses	05 meses	5 meses

Outro ponto relevante foi a quantidade de referências feitas aos governos municipais mais recentes como responsáveis pela decadência no serviço prestado pela Educação Especial em Angra dos Reis nos últimos anos. Os entrevistados fizeram questão de enfatizar que esse serviço, cuja atuação numa determinada época parecia ser parte de uma **política de Estado** baseada no reconhecimento da igualdade de direitos de todos os cidadãos a uma boa educação (provida por um sistema educacional capaz de

atender a cada um dentro da sua condição, respeitando, portanto, o princípio de equidade), era, na realidade, a expressão de uma **política de governo** que, uma vez substituído pelos seguintes, teve suas iniciativas parcial ou totalmente desmanteladas.

Nesse sentido, e em relação ao preparo para trabalhar com surdos, os professores sublinharam o quanto sua formação em serviço foi propiciada e estimulada por uma determinada administração municipal anterior e como isso foi sendo diluído ao longo do tempo:

A profissional que eu sou hoje, eu virei essa profissional por conta desta cidade, do que esta cidade me ofereceu. Porque aqui teve um governo que favoreceu isso. Aqui eu tive formação. Aqui eu aprendi como seguir uma visão de educação diferente da que eu aprendi na faculdade. Mas isso não acontece mais. Os professores que estão entrando não terão essa oportunidade. O serviço, principalmente a partir de 2008, foi minguando, e hoje o profissional está sem apoio, sem condição. [...] Os dirigentes do sistema, hoje, não são especialistas... o sistema não está funcionando... Não tem monitor, não tem formação, os professores novos não sabem o que fazer, não sabem quem é esse aluno que eles vão atender. (Prof. 06)

Antigamente, em Angra, havia cursos maravilhosos que preparavam o professor [da Educação Especial], mas houve uma parada. Hoje faltam investimentos na formação e capacitação desse profissional. Muitos professores desistem porque não se sentem preparados para enfrentar os desafios. (Prof 08)

Sendo assim, fizeram questão de acentuar que, nos dias atuais, a Educação de Especial depende, mais do que tudo, do interesse e empenho dos profissionais que nela atuam e do apoio oferecido pela instituição em que trabalham, como é o caso da EMES.

○ **Os alunos e a estrutura da escola**

De acordo com a coordenação pedagógica e com a direção, nos últimos anos tem havido uma alteração no perfil do corpo discente da escola. Anteriormente frequentada por alunos cuja única diferenciação em relação aos das demais unidades municipais, na maioria das vezes, era a surdez, hoje a EMES recebe um grande número de educandos com surdez associada a outras implicações sensoriais, cognitivas e/ou motoras.

As razões para essa mudança, também fortemente apontada por outros entrevistados em relação a outras instituições de ensino, inclusive o INES, ainda não parecem claras, e não se encontrou nenhum estudo que investigasse de forma profunda essa questão. No entanto, a partir de questões aqui já abordadas, pode-se pensar em pelo menos dois fatores que contribuiriam para essa situação.

Por um lado, se consideraria o movimento em todo o país, incentivado pela adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, de ingresso de crianças surdas nas classes comuns das escolas regulares localizadas perto de suas residências, o que poderia estar acontecendo em Angra.

Por outro, cabe lembrar o quadro produzido pelo desenvolvimento da medicina neonatal, que tem gerado um aumento da sobrevivência de bebês de alto risco, entre os quais boa parte, além dos comprometimentos já existentes, estaria sujeita a adquirir surdez como seqüela decorrente de medicamentos ou procedimentos necessários para garantir sua sobrevivência. Essas crianças, já com idade para ingressar no sistema educacional, estariam sendo direcionadas às unidades escolares que supostamente estariam mais preparadas para recebê-los o que, aos olhos da população de Angra, seria o caso da EMES.

Dentro dessa tendência crescente, que vem fazendo com que a EMES esteja deixando de ser uma escola regular apenas para surdos e passando a ser uma escola inclusiva para surdos, surdocegos, surdos com paralisia cerebral, surdos com síndrome de Down, surdos com retardos mentais, surdos com deficiência múltipla, surdos com autismo etc, as pedagogas entrevistadas apontam, com preocupação, a inexistência de investimentos na instituição e no seu corpo docente por falta de concordância, dentro da Secretaria Municipal de Educação, a respeito da criação de uma política para o município referente à Educação Especial:

Falta uma orientação política, falta uma política clara, uma política de Estado. Hoje não há investimento [na EMES] porque não há credibilidade na importância do nosso trabalho [o trabalho da Educação Especial]. A EMES carrega uma marca política, ela é vista como oposição ao atual governo, que privilegia a Educação Regular. (CPed. 02)

O fato é que essa gradativa transformação da escola tem causado significativo aumento das responsabilidades e das dificuldades para aqueles que nela atuam. Como resposta a esses novos desafios, e na ausência de uma política capaz de lhes oferecer subsídios, esses agentes têm procurado se unir em busca de soluções coletivas para seus problemas:

Aqui nesta escola existe uma cumplicidade, uma troca. Não existe o individualismo. Eu recebo um aluno, mas ele não é só meu: é também das outras professoras, da fono, da psicóloga, da assistente social. A gente procura estudar, a gente está sempre buscando informações recentes, dados novos, a gente procura sempre se atualizar. A gente procura chegar ao aluno da melhor forma possível. Assim, os desafios, quando chegam, não nos amedrontam! (Prof 08)

Para lidar com os estudantes com necessidades educativas especiais que vão além daquelas específicas da surdez, a EMES conta com duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). A primeira atende aos quatro alunos surdocegos matriculados nessa escola, através de uma professora especializada que desenvolve estratégias específicas para essas crianças e jovens, trabalhando com materiais ampliados e outros recursos como luz focal, lanterna, lupa, mouse que expande as imagens no computador, etc.

Na segunda, trabalham dois professores com a função de atender, duas vezes por semana, a qualquer criança surda do município, incluída em qualquer escola regular, que necessite de AEE. Embora esse seja o único espaço do município que presta esse serviço, a escola parece não estar devidamente aparelhada para o trabalho, pois não dispõe de instrutores surdos nem de intérpretes para complementar o trabalho desses professores conforme preconiza a política do governo federal (tema aqui já discutido quando se examinou a Escola 02).

Havia, ainda, uma terceira sala, dedicada às crianças da Educação Infantil da EMES, mas segundo a professora de AEE entrevistada, “o nível de comprometimento das crianças era tão grande que não foi possível continuar tendo-as incluídas nas turmas regulares” (PAEE 02). Assim, a escola criou, em 2011, o Núcleo de Atendimento Diferenciado (NAD), baseado na experiência do Centro de Atendimento Alternativo

Florescer (CAAF), do INES, que orientou a abertura dessa nova frente de trabalho.¹⁶⁷ Como as crianças do NAD usufruem de serviço individualizado o tempo todo, não são elegíveis para o AEE, que é direcionado àqueles que estão matriculados nas classes comuns da rede regular de ensino. Por essa razão, a terceira Sala de Recursos da EMES foi desativada.

○ **A interação com as Políticas de Saúde**

No ano de 2004, o Ministério da Saúde instituiu a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA) através das Portarias GM/MS nº 2.073, de 28/09/2004, SAS/MS 587, de 07/10/04 e SAS/MS 589, de 08/10/04.¹⁶⁸ Tais documentos determinam que o Estado estruture uma rede de assistência multiprofissional voltada para a saúde auditiva em todos os ciclos da vida, através de ações individuais ou coletivas para a realização de:

- Triagem e monitoramento da audição de neonatos;
- Diagnóstico de perda auditiva de crianças, jovens, adultos, trabalhadores expostos a ruídos e idosos;
- Tratamento clínico especializado, conforme cada caso.

Além disso, estabelecem que o Estado deve estar preparado para orientar e proceder, em caso de indicação médica e desejo dos usuários ou seus familiares, à:

- Concessão de prótese auditiva e acompanhamento de sua utilização;
- Realização de terapia fonoaudiológica.

Em relação a esse último item, o Decreto nº 5.626/2005 no seu Capítulo VII, Art. 25, que trata da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência

¹⁶⁷ O CAAF/INES se constitui em um espaço de ensino-aprendizagem para alunos surdocegos e aqueles com deficiência múltipla. Foi criado com base na LDB que, em seu Capítulo V, artigo 58, parágrafo 2º, estabelece que *o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular*. Informações disponíveis no endereço <http://www2.ines.gov.br/educacaobasica/Paginas/caaf.aspx>, acessado em 16/02/2014.

¹⁶⁸ Essas portarias estão disponíveis nos endereços: http://www.saude.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA_2073.pdf, <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/PT-587.htm> e <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2004/PT-589.htm>

auditiva, delibera, no item VII, que o atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na Educação Básica seja feito por meio de “**ações integradas com a área da educação**, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno.” (grifo nosso)

Seguindo essas determinações, desde 2009 o quadro efetivo de profissionais da EMES passou a contar com a presença de fonoaudiólogos concursados, que oferecem atendimento a todos os alunos, a não ser àqueles que não querem ou que não podem ficar na escola no horário do contraturno. A linha de trabalho é a do bilinguismo, respeitando, valorizando e incentivando o uso da língua de sinais como primeira língua, e oferecendo a oralização como uma ferramenta a mais para o favorecimento da comunicação com as pessoas não surdas e para uma melhor possibilidade de inclusão na sociedade ouvinte e no mundo do trabalho.

Indagada sobre seu trabalho e sobre os resultados efetivamente obtidos na escola, as respostas da fonoaudióloga entrevistada expressaram grandes preocupações, indo desde a questão da elaboração do diagnóstico da surdez até as condições reais para o desempenho de suas funções.

Ela aponta que, a despeito de a PNASA recomendar e a Lei Federal nº 12.303 de 02/08/2010¹⁶⁹ tornar obrigatória a realização em todos os hospitais e maternidades do país do exame de Emissões Otoacústicas Evocadas (mais conhecido como Teste da Orelhinha), esse procedimento ainda não está universalizado em Angra. Por conta disso, afirma, muitos bebês ficam sem o diagnóstico de alterações auditivas e deixam – eles e suas famílias – de receber o atendimento e acompanhamento a que teriam direito desde a detecção da sua condição, o que incluiria orientação familiar, encaminhamento para a realização de exames e para os procedimentos de estimulação auditiva precoce, aproximação com a língua de sinais ou, a depender de cada caso e da opção de cada família, encaminhamento para a concessão de prótese auditiva externa ou realização de implante coclear.

Como agravante a essa situação, prossegue, por vezes os profissionais que atendem nos postos de saúde no município não dispensam um olhar devidamente atento para eventuais dificuldades ou atrasos na fala de algumas crianças já com 2 ou 3 anos,

¹⁶⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm

deixando de recomendar e prescrever exames de avaliação da audição, como o *Brain Evoked Response Audiometry* (BERA) ou Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico (PEATE), cujos resultados permitiriam uma avaliação mais segura a respeito de cada caso. E mesmo quando prescrevem, é comum os pais terem que esperar meses (por vezes até mais de um ano!) para fazer o exame em outra localidade, já que Angra não dispõe de equipamentos para essa realização.

Assim, muito tempo é perdido até que a família finalmente receba orientação para lidar com as questões e implicações da surdez. E quando chega à EMES, a criança já apresenta grandes atrasos no desenvolvimento da linguagem e da cognição, com frequentes comprometimentos na área da afetividade já instalados.

Além disso, como uma das fonoaudiólogas pediu demissão ainda em 2010 e a Secretaria não enviou outra, desde então cada aluno passou a ser atendido uma vez por semana, o que ela explica que é muito pouco para esse trabalho. Mesmo assim, segundo seu depoimento, a depender do déficit auditivo, da idade em que a terapia é iniciada, do interesse e do empenho do aluno e do apoio de sua família, é possível conseguir resultados que favoreçam um futuro para essas pessoas com um pouco mais de autonomia na vida em sociedade. E conclui: “em função das condições existentes, talvez a gente não faça um trabalho de excelência, mas a gente faz o melhor possível”.

○ **A atuação da Assistência Social**

A Política Nacional de Assistência Social (PNAS), efetivada em 2004, reconhece e configura a Assistência Social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado.¹⁷⁰ Dentro dessa orientação, tem como objetivos o enfrentamento das desigualdades socioterritoriais, a garantia dos mínimos sociais¹⁷¹ e o provimento de condições para a universalização dos direitos sociais, entre eles, a Educação.

¹⁷⁰ A PNAS foi instituída pela Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004 (DOU 28/10/2004), do Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

¹⁷¹ *Mínimos sociais são padrões de vida estabelecidos, referenciados na qualidade de vida média presente em cada sociedade. São mutáveis e refletem o estágio de desenvolvimento da sociedade, tendendo a se alterar, quando pressionados pela ação coletiva dos cidadãos, pelo avanço da ciência e pelo grau e perfil da produção econômica.* Fonte: DICIONÁRIO DE TERMOS TÉCNICOS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL/ BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. Belo Horizonte: ASCOM, 2007.

Como público-alvo dessa política estão os cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos; com perda ou ameaça de rompimento de vínculos importantes de afetividade, pertencimento e sociabilidade; com identidades estigmatizadas em termos étnicos, culturais e sexuais; em circunstância de exclusão pela pobreza; **em condição de desvantagem pessoal resultante de deficiências** ou em outras contingências de natureza fragilizante.

Entre outras intervenções, a PNAS vem promovendo a aproximação entre Serviço Social e Educação e fomentando a inserção do Assistente Social no ambiente educacional. Essa posição parte da concepção de que problemas socioeducacionais como *bullying*, alcoolismo, envolvimento com drogas, gravidez precoce, indisciplina e desistência dos estudos, entre tantos outros, podem ser prevenidos ou atenuados por meio do trabalho desse profissional junto ao aluno e sua família, em equipe multidisciplinar englobando os demais agentes escolares.¹⁷²

No caso específico da EMES, apesar de diversos entre os problemas citados acima terem sido apontados como pontualmente presentes na escola, segundo a Assistente Social entrevistada, sua atuação, a partir de sua própria iniciativa e com o apoio da direção, tem sido muito mais ampla, e com um cunho político bem mais forte, visando a esclarecer alunos e familiares a respeito de seus direitos sociais e a orientá-los sobre os caminhos a serem seguidos para buscar sua efetivação.

Apontando a função do Assistente Social como instrumento importante e necessário na defesa e ampliação das políticas sociais, ela afirma:

Nós não temos uma tradição de mobilização por parte da população demandatária das políticas voltadas para a vulnerabilidade social, para a pobreza mesmo. Não temos esse caráter de mobilização. As pessoas pedem ajuda, pedem apoio, pedem orientação, mas elas não dizem “eu quero fazer valer o meu direito”.

E prosseguindo, questiona:

Qual é o nível de consciência educacional, cívica e cidadã que a pessoa surda está assumindo? Nossos estudantes são brasileiros que não se apropriaram da sua cidadania. Será que em cada um deles nós vamos formar mais um alienado?

¹⁷² Sobre essas e outras questões relacionadas ao tema em pauta, sugere-se, entre outros trabalhos, a leitura de ALMEIDA, 2003.

Para ajudar a cortar essa corrente de alienação, ao fazer a mediação entre alunos-usuários e o que lhes é de direito, essa profissional vai contra a representação tradicional da assistente social como “moça boazinha” e procura se comportar como agente político, tanto frente ao aluno ou seu familiar, quanto junto à instância que poderá oferecer solução para o seu caso.

Nesse sentido, por um lado, como ela diz, vai “costurando uma rede de atenção, que é o que as políticas preconizam”, buscando interfaces com as áreas, instituições ou setores com os quais o problema de cada estudante esteja relacionado, seja a Saúde, o INSS, a Secretaria de Assistência Social, a Secretaria de Educação, a Subprefeitura etc. E uma vez verificado o caminho a seguir, procura orientar as pessoas a quem presta atendimento para que elas mesmas lutem pelo que estão reivindicando.

Mas mesmo tentando não tutelar essas pessoas, visando, ao invés da criação e manutenção de uma relação de dependência, a promoção da autonomia desses sujeitos, com frequência ela se vê obrigada a acompanhar o requerente e interferir no processo, uma vez que, apesar das leis em vigor, não há intérpretes nos órgãos públicos do município, nem mesmo recepcionistas que saibam um pouco de LIBRAS, e, assim, **as barreiras linguísticas muitas vezes se mostram, ainda, intransponíveis.**

○ **Expectativas quanto ao futuro dos alunos**

Na medida em que a escolarização dos alunos surdos, mesmo na EMES, carece de melhorias e, além disso, não há em Angra uma política maior e mais abrangente para garantir, de fato, a inclusão social das pessoas com surdez, o choque dos alunos quando saem da Escola Especial e vão para a Escola Regular de Ensino Médio continua sendo grande, fazendo com que muitos abandonem os estudos.

Como admite a Instrutora de LIBRAS da EMES (IL 02), surda oralizada e perfeitamente bilíngue, graduada em Contabilidade e no Letras-LIBRAS, Professora e Coordenadora de LIBRAS na FENEIS:

Considerando-se o nível de aprendizagem, os alunos quando saem da EMES não vão estar equiparados aos ouvintes. Eles vão enfrentar muitas dificuldades. Eles vão sentir falta do que têm aqui, vão precisar se esforçar mais, ler mais, estudar mais. Mas eles não podem ficar dependentes a vida toda! Para conquistar a independência eles precisam trabalhar desde pequenos para criar alicerces mais fortes.

Por essa razão, e defendendo uma educação para a autonomia, ela diz:

Não se tem que ficar com pena dos surdos. Os surdos precisam de uma educação melhor, mas precisam, também, se esforçar, estudar, batalhar, aprender a ter responsabilidade. Educação antiga, em geral, era melhor. Havia mais disciplina, mais regras e mais aprendizado. Hoje a educação é sem cobrança, sem rigor. Alguns professores são muito lenientes. Os alunos são acomodados, não fazem as tarefas, não trazem os livros, não fazem as leituras recomendadas. Na Educação de Surdos é pior ainda. É um erro os professores serem permissivos.

Pensando sobre o presente e o futuro das crianças e jovens surdos, ela opina:

Não sou contra a inclusão, mas ela precisa ser feita no momento certo. Primeiro é preciso a escola só de surdos, a escola bilíngue para surdos! A criança pequenininha não pode ir pra escola de ouvintes porque lá ela fica isolada. Não pode! Ela precisa ter professor surdo como modelo, para ela ver como pode ser o futuro dela!

E defendendo a escola bilíngue, sugere com firmeza:

*Numa escola bilíngue o primeiro passo [para se efetivar o uso e domínio das duas línguas] precisa ser a conscientização da importância do Português para a comunicação e para a entrada e participação no mundo do trabalho. Para isso, o surdo precisa se esforçar, aprender a ler e a entender, para depois começar a escrever. Ir à fono também é bom para o surdo. Mas tudo isso **depois** que ele adquirir a sua língua, a sua cultura, a sua identidade.*

Finalmente, muito politizada e engajada no Movimento Surdo, reforça a importância e a necessidade da participação política dessa comunidade, dizendo:

Os políticos estão muito distantes da realidade dos surdos, só pensam quando têm filhos surdos. No MEC não tem surdo, só tem ouvinte. Por isso os surdos precisam participar [do Movimento, das manifestações]. Os políticos têm que sentar para conversar, olho no olho, com surdo e não podem distorcer o que o surdo diz. Precisam saber o que o surdo sente, o que o surdo precisa, o que o surdo quer. Precisam entrar no mundo do surdo e entender!

Chega-se, assim, ao último Estudo de Caso, no qual se analisará um exemplo de trabalho misto, composto de classes especiais dentro de escolas inclusivas, formando, em cada uma, um núcleo de ensino bilíngue para surdos, preparatório para inclusão posterior.

CAPÍTULO 7

CASO Nº 3: ESCOLA INCLUSIVA COM UM NÚCLEO BILÍNGUE-BICULTURAL

O terceiro Estudo de Caso foi realizado em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, município que, em 2010, de acordo com o Censo do IBGE, tinha uma população de 487.562 habitantes, entre os quais 24.672 admitiram ter algum tipo de perda auditiva. Entre eles, 956 pessoas afirmaram não conseguir ouvir nada, 4.663 revelaram grande dificuldade para ouvir e 19.053 disseram sofrer de alguma dificuldade.

Na faixa de 0 a 14 anos, o mesmo Censo registrou a existência de 854 crianças e adolescentes com perdas auditivas, sendo 103 totalmente surdos, 91 com grande dificuldade para ouvir e 653 com alguma dificuldade.

Para atender a essa população na área educacional, a Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói adota os princípios da inclusão em suas unidades escolares,¹⁷³ oferecendo, para tanto, e através de sua Equipe de Educação Especial, cursos de Formação Continuada a diretores, pedagogos e professores, e contratando instrutores e intérpretes temporários para atuar junto aos docentes efetivos, tanto nas salas de aulas regulares quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais.¹⁷⁴

Entre as escolas da rede, destacam-se, na educação de surdos, duas instituições: a Escola Municipal Paulo Freire que, nesse sentido, desde a sua fundação, no ano de 2004, vem desenvolvendo um trabalho diferenciado em relação às demais unidades de ensino do município, e, mais recentemente, a Escola Municipal Ernani Moreira Franco,

¹⁷³ A Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói/RJ é uma autarquia responsável pela execução das políticas educacionais do Sistema Municipal de Ensino daquela cidade, que conta com 103 unidades (escolas, creches municipais e creches comunitárias) com mais de 26.000 alunos. Entre esses estudantes, mais de 900 são atendidos pela Equipe de Educação Especial da FME. Informações veiculadas pelo site <http://www.educacaoniteroi.com.br/category/menu-principal/dados-estatisticos-da-rede-escolar-municipal/numero-de-escolas-municipais-e-alunos>, último acesso em 02/09/2013.

¹⁷⁴ Para um estudo completo sobre as políticas de inclusão e as práticas pedagógicas com alunos surdos em Niterói, ver MEIRELLES, 2014.

para onde, desde o início de 2012, esse trabalho se expandiu. Foram essas as instituições selecionadas para integrar a parte final da pesquisa de campo desta tese.

7.1 – O PROGRAMA DE BILINGUISMO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI¹⁷⁵

No ano de 2002, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (APADA) de Niterói, que mantinha uma Escola Especial comunitária para alunos surdos de 0 a 14 anos, começou a enfrentar problemas financeiros provenientes da não renovação de contratos que, até então, garantiam as verbas necessárias à manutenção do corpo docente e de outros recursos necessários para esse atendimento especializado.

Procurada pela equipe administrativa daquela associação, a Secretaria Municipal de Educação ofereceu ajuda e solução parcial: a Educação Infantil da APADA seria vinculada a um projeto então em execução, denominado Projeto Criança na Creche, passando, desta forma, a ser subsidiada pela Prefeitura de Niterói. No entanto, o Ensino Fundamental não poderia ser mantido pelo governo, uma vez que o funcionamento de uma Escola Especial contrariava os princípios da inclusão, já adotados pelo município. Assim sendo, a APADA continuou suas atividades escolares, mas apenas com os alunos de 0 a 6 anos, e mais um ano se passou.

No final de 2003, novamente os problemas se agravaram. Sem condições de dar prosseguimento à educação das vinte crianças que, na época, estavam completando a Educação Infantil, e sem aceitar a ideia de que elas viessem a ser inseridas em escolas desprovidas de recursos materiais e humanos adequados à sua realidade, professores e dirigentes da creche e familiares dos estudantes procuraram a FME de Niterói que, sensível à necessidade exposta, determinou que a Escola Paulo Freire, que estava para ser inaugurada e cujos profissionais já abraçavam a ideia de iniciar uma construção coletiva de uma escola diferenciada, fosse preparada para cumprir esse papel.¹⁷⁶

¹⁷⁵ O breve histórico a seguir baseia-se em MEIRELES, 2010 e 2014, e nas informações que essa mesma pesquisadora forneceu, pessoalmente, à autora desta tese.

¹⁷⁶ A Escola Municipal Paulo Freire foi criada no dia 06 de Janeiro de 2004 pelo Decreto n.º 9180/2004 publicado no Diário Oficial de 07/01/2004.

Nesse sentido, e com a intenção de garantir a inclusão dos alunos surdos na educação regular oferecendo-lhes o atendimento das especificidades relativas à sua língua e cultura, mas sem afastá-los das questões sociais, culturais, políticas etc. da sociedade brasileira, a Coordenação de Educação Especial da FME, assessorada por uma pedagoga especializada na área da surdez, elaborou um projeto pedagógico bilíngue e bicultural e a Escola Paulo Freire começou suas atividades recebendo 1.105 alunos, sendo 52 com atendimento da Educação Especial e, entre eles, as 20 crianças oriundas da creche da APADA, que foram matriculados em duas turmas somente de surdos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Com o passar dos anos, essa experiência obteve resultados positivos, impulsionando novos estudos, capacitação de profissionais, ampliação de metodologias e desenvolvimento de estratégias, levando o projeto inicial a se constituir, a partir de 2010, no Programa de Bilinguismo do Município de Niterói, com vistas a expandir para outras unidades o projeto em aplicação na Paulo Freire e apoiar toda e qualquer escola da rede com alunos com surdez.

Ao final de 2011, ano em que esta pesquisa se iniciou, entre seus quase mil alunos do 1º ao 9º ano, a Paulo Freire tinha 111 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais incluídos, havendo, entre eles, 55 surdos e 4 surdocegos. Para trabalhar com a clientela surda, a instituição contava com 4 docentes ouvintes bilíngues e mais outros 12 com níveis variados de conhecimento de LIBRAS, 1 Agente Educacional Bilíngue,¹⁷⁷ 4 instrutores surdos sinalizantes e 4 intérpretes Português/LIBRAS/ Português. Além disso, em sua Sala de Recursos Multifuncional atuavam diversos profissionais especializados em alunos (surdos e ouvintes) com as mais variadas formas de dificuldades de aprendizagem. A unidade participava, também, de um projeto de atendimento a pessoas com múltiplas deficiências, com professores de apoio e acompanhamento da Coordenação de Educação Especial da FME de Niterói.¹⁷⁸

¹⁷⁷ O cargo de Agente Educacional Bilíngue consta na Lei n.º 2307, de 18 de janeiro de 2006, que institui o Plano Unificado de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores da FME/Niterói. Este servidor, que pode ser surdo ou ouvinte, tem como função apoiar o Professor Regente que atua em classes em que estejam incluídas pessoas com surdez, acompanhar, eventualmente, alunos que tenham necessidade de maior atenção pessoal por conta de mais de uma deficiência, e realizar oficinas de LIBRAS para ouvintes, visando divulgar a língua e a cultura surda.

¹⁷⁸ O Professor de Apoio é um profissional que dá atendimento especializado aos estudantes que têm deficiência grave, múltipla, demandando um suporte maior. Cada aluno nessa condição tem direito a esse acompanhamento durante todo o tempo na escola, dentro e fora da sala de aula. No caso de crianças com

No ano de 2012, o programa foi levado para a Escola Municipal Ernani Moreira Franco, localizada em área próxima à Paulo Freire, e que oferece escolarização até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse processo, a Coordenação de Educação Especial da FME entendeu que, sendo a Ernani uma escola bem menor e mais acolhedora para crianças pequenas, todas as turmas bilíngues de 1º, 2º e 3º ano deveriam ficar nessa unidade e, do 4º ano em diante, já com domínio de LIBRAS e mais autonomia, essas turmas passariam para a Paulo Freire.

Assim, no ano de 2013, a Ernani já contava, entre seus quase 500 alunos, com 30 crianças surdas, distribuídas em três grupos (1º, 2º e 3º anos), cada qual com uma Professora Regente bilíngue e uma Instrutora surda. Entre esses estudantes, havia sete crianças com diferentes disfunções (Síndrome de Down, Encefalopatia, Paralisia Cerebral, Síndrome de Rubinstein-Taybi e Comprometimento das Funções Intelectivas), atendidas apenas por um professor de apoio.

A escola dispunha, também, de uma Intérprete de LIBRAS para fazer a mediação entre alunos e demais professores e funcionários ainda sem o domínio da língua de sinais (mas já fazendo cursos de capacitação), e de uma professora de AEE, responsável pelo atendimento na Sala de Recursos.

Soube-se, ainda, na ocasião, que ações estavam sendo desenvolvidas pela FME no sentido de que esse modelo de escolarização de surdos passasse a ser expandido para outras escolas da rede onde houvesse concentração de alunos com essa condição.¹⁷⁹

surdez e outros comprometimentos (microencefalia, atraso psicomotor etc.) e de alunos surdocegos, esse profissional é um guia-intérprete, que precisa ser bilíngue e especializado, havendo poucos na rede pública com esse perfil. No caso de Niterói, os professores que atuam nessa função são contratados temporariamente, mas o novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores da FME/Niterói, em vigor desde 1º de janeiro de 2014, prevê a criação tanto do cargo de Professor de Apoio quanto de Professor Bilíngue, Professor de LIBRAS e Intérprete de LIBRAS.

¹⁷⁹ Segundo informações da Coordenação de Educação Especial, em 2014 há 145 alunos com surdez distribuídos em 25 escolas da Rede Municipal de Niterói, com maior concentração nas duas unidades aqui pesquisadas: 72 na Paulo Freire e 34 na Moreira Franco. Embora nas demais escolas não se faça ainda este trabalho diferenciado, a FME/ Niterói procura atender a todos através do Programa de Bilinguismo, oferecendo cursos de capacitação e enviando profissionais especializados, na medida da necessidade, para acompanhar os alunos surdos.

7.2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em quatro etapas. Na primeira, em 2011, procurou-se conhecer a as origens do Programa de Bilinguismo em questão através de entrevistas com uma de suas elaboradoras e integrante da Coordenação de Educação Especial do município. Na segunda, com duração de aproximadamente três meses, examinou-se a Escola Paulo Freire, na época (ainda em 2011) a única instituição em que o referido programa estava sendo aplicado. Na terceira, no final de 2012, voltou-se à escola para atualizar alguns dados e, tendo-se tomado ciência da expansão para a Escola Ernani Moreira Franco, ampliou-se a pesquisa para abarcar, também, essa outra unidade, que foi visitada na quarta etapa, em 2013.

Os instrumentos utilizados foram, como nas outras ocasiões, entrevistas semiestruturadas e momentos de observação da prática docente. Como sujeitos da pesquisa, participaram:

- A Coordenadora e membro da equipe de elaboração do Programa de Bilinguismo e Surdez da Rede Municipal de Niterói e responsável pelo acompanhamento das demandas relativas a esse programa. Foi professora (fundadora) da Escola Paulo Freire (CPBS).¹⁸⁰

Na Escola Paulo Freire:

- A Diretora Adjunta (**Dir 04**);
- Doze profissionais (surdos e ouvintes), membros da equipe pedagógica do Núcleo Bilíngue/ Bicultural, a saber:
 - Três Professoras Regentes (**Prof 10, Prof 11 e Prof 12**);
 - Três Professoras da Sala de Recursos (**PAEE 03, 04 e 05**);
 - Uma Professora de Apoio (**PA**);
 - Três Instrutores de LIBRAS (surdos) (**IL 03, IL 04 e IL 05**);
 - Uma Agente Educacional Bilíngue (**AEB**);
 - Uma Intérprete de Língua de Sinais (**Tils 04**).

¹⁸⁰ O perfil desta Coordenadora encontra-se no Anexo 14, na página 260, junto com os dos profissionais entrevistados na Escola Paulo Freire.

Na Escola Ernani Moreira Franco:

- Uma Professora Regente e de AEE, que desempenha, também, na prática, a função de Coordenadora do Núcleo (**CPed 04**).¹⁸¹

Tendo-se verificado que a filosofia se mantinha a mesma e que a aplicação do projeto estava se dando de forma similar à da Escola Paulo Freire, inclusive por meio de alguns profissionais que tinham sido transferidos, junto com os alunos, para a Ernani, não se sentiu necessidade de colher outros depoimentos.

7.3 – ANÁLISE DOS DADOS

A análise a seguir será elaborada, principalmente, com base nas informações obtidas na Escola Paulo Freire, onde se desenvolveu a maior parte deste Estudo de Caso. Os dados referentes à Escola Moreira Franco serão utilizados como forma de complementação, uma vez que, como dito, esta instituição recebeu e implementou o projeto de maneira bastante semelhante à primeira unidade.

- **As instalações**

A Escola Paulo Freire, localizada no bairro do Fonseca, funciona em um prédio grande, de cinco andares, em bom estado de conservação, com rampas, elevadores e banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais em todos os andares. Além da secretaria e das muitas salas de aula, a escola dispõe de duas Salas de Recursos Multifuncionais e uma específica para atendimento prestado pelos professores de apoio, sala para experimentações e vivências em História, Geografia e Ciências, salas de Informática, de leitura, de televisão, de jogos diversos e de xadrez.

Há, também, salas para a direção, para os pedagogos, para a coordenação e para os professores, uma sala de aula destinada ao ensino de LIBRAS para pais e funcionários, um auditório para 120 pessoas e um espaço para desenvolvimento de projetos envolvendo alunos e equipe técnico-pedagógica da unidade. A escola tem,

¹⁸¹ O perfil desta profissional encontra-se no Anexo 15, na página 263.

ainda, uma cozinha e dois refeitórios e, na sua área externa, duas amplas quadras para a prática de atividades esportivas e para as aulas de Educação Física.

No mesmo bairro, a Escola Ernani Moreira Franco é uma instituição mais antiga e menor, contando, além da secretaria e das salas de aula, com salas de diretoria e de professores, uma Sala de Recursos Multifuncional, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, cozinha, refeitório, banheiros comuns e um adaptado para pessoas com deficiência, um parque infantil e uma quadra coberta. Não possui elevador nem rampa de acesso, apesar de estar instalada em um prédio com três andares e receber alunos com dificuldade de locomoção. Não se teve oportunidade de visitar todas as instalações, mas as partes que foram vistas pareciam estar bem conservadas.

○ **O Núcleo Bilíngue/Bicultural**

A Escola Paulo Freire aloca os alunos surdos do Ensino Fundamental I em turmas exclusivas, que usam a LIBRAS como língua de interação e de instrução, estudando em salas de aula próximas umas das outras e com um espaço comum a todas, denominado Sala Ambiente de Ensino Bilingue (SAEBI). Trata-se de uma espécie de sala de coordenação e de convívio para docentes e discentes, onde se guardam materiais, expõem-se trabalhos dos alunos, reúnem-se professores e atendem-se, eventualmente a situações específicas de alguns estudantes. Todo o espaço – físico e pedagógico – ocupado pelas turmas bilíngues é chamado de Núcleo Bilíngue/Bicultural (NBB).

Até 2011, o NBB da Paulo Freire abrangia turmas do 1º ao 5º ano. Com a expansão do projeto para a Ernani Moreira Franco e a criação de um novo NBB nessa segunda escola, a atuação do núcleo original reduziu-se à escolarização das turmas exclusivas do 4º e do 5º ano e ao atendimento de alunos ou grupos de surdos que, eventualmente, demandem um tempo maior de preparação para o ingresso no 6º ano.

Embora a portaria 878/2009 da FME/Niterói autorize as turmas bilíngues a serem compostas por até 15 indivíduos surdos, na Escola Paulo Freire, assim como na Ernani, esse número, em média, não ultrapassa dez estudantes, a fim de permitir constante comunicação visual entre professor bilíngue e alunos surdos, o que ficaria inviável em grupos mais numerosos.

Como todos os professores regentes são ouvintes, além deles cada turma do NBB, nas duas escolas, também conta com a presença de um surdo adulto, sinalizante fluente, que atua não como um professor de LIBRAS, especificamente, mas como modelo de língua e identidade para as crianças surdas.¹⁸²

Há ainda a possibilidade da presença de um Professor de Apoio, a depender da necessidade de algum estudante de ter um acompanhamento exclusivo, e/ou de um Agente Educacional Bilíngue, para dar suporte, temporariamente, ao professor, em questões pedagógicas específicas. Além disso, há professores que atuam na Sala de Recursos, atendendo às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em função de algum transtorno, independente ou não da condição de surdez.

Uma das professoras de cada escola exerce a função (informal, uma vez que esse cargo não existe na rede) de Coordenadora do Núcleo Bilíngue e, sob sua orientação, o grupo de profissionais se reúne para discussões metodológicas, planejamento e avaliação das atividades, trocas de experiências, sugestões para a elaboração e utilização de materiais didáticos etc.

Com essa estrutura, a equipe de cada unidade se esforça para que os alunos que chegam à escola com defasagem ou mesmo privação linguística e conseqüente atraso na evolução da percepção, atenção, memória, generalização, formação de conceitos e hipóteses etc. adquiram ou desenvolvam a LIBRAS e, em decorrência, ou por meio de intervenções dos professores de AEE, consigam superar os seus déficits, o que, segundo afirmam os docentes, vem acontecendo de forma bastante satisfatória. Como resultado, proclamam, abrem-se possibilidades maiores para a construção do conhecimento de forma significativa e para o nivelamento no desenvolvimento escolar, emocional e social com as crianças ouvintes mais ou menos da mesma faixa etária.

A partir do 4º ano, as crianças surdas da Ernani são transferidas para a Paulo Freire, onde intérpretes passam a acompanhar as turmas nas aulas especializadas (Artes, Informática e Educação Física) cujos professores ainda não tenham desembaraço em língua de sinais (não há exigência nesse sentido por parte da legislação em vigor). O

¹⁸² Até o final de 2013, esse profissional era um Instrutor de LIBRAS. Em 12/12/2013 foi criado o cargo de Professor de LIBRAS através do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores da FME/Niterói, mas até o momento de finalização desta tese ainda não havia sido realizado concurso público para esse cargo, cujas funções incluem, entre outras ações, participação na elaboração de currículos, metodologias e técnicas pedagógicas, assim como a promoção de estratégias linguísticas e culturais adequadas a esse alunado. Assim, em 2014 as escolas continuam com os Instrutores.

entendimento é de que nessas disciplinas os estímulos visuais e/ou corporais se fazem mais presentes, ficando, assim, mais fácil a aproximação e gradativa introdução desse novo agente educacional na vida escolar das crianças surdas.

Além dessas aulas, os intérpretes também estão presentes nos recreios, eventos, comemorações internas e externas e passeios com alunos, além de mediar informes e outras situações onde possa haver barreiras linguísticas.

Ao longo do 5º ano é feita uma avaliação para se verificar quais alunos apresentam condições cognitivas, maturidade emocional, domínio dos conteúdos escolares e familiarização com a presença e trabalho do intérprete para que possam ingressar nas turmas regulares inclusivas do 6º ano. Aqueles que ainda não apresentam essa desenvoltura permanecem em um grupo especial, onde se faz, por mais um ano letivo, um trabalho direcionado, com a expectativa de que se tornem aptos a estudar junto com os ouvintes, conforme recomendado pelo MEC, com base no Decreto 5.626/2005, e de acordo com a filosofia da inclusão.

Indagada sobre qual seria, então, a diferença entre as turmas bilíngues e o antigo modelo de classes especiais dentro das escolas regulares, a Coordenadora do Programa de Bilinguismo e Surdez (CPBS) argumentou que...

...enquanto nas classes especiais, criadas dentro do modelo de integração, o trabalho era direcionado no sentido de preparar os alunos “especiais” para se adaptarem, na medida do possível, às turmas regulares, a Paulo Freire foi, desde o princípio, concebida e estruturada para a para a inserção direta e democrática de todos os estudantes nas mesmas classes, cujos professores estariam preparados para recebê-los.

A razão de os surdos (e apenas eles) ficarem em turmas separadas até o 5º ano, seja na Paulo Freire ou na Ernani, segundo ela, não seria resultado nem fator provocador de qualquer tipo de preconceito ou intenção de segregação. Ao contrário, explicou, esse cuidado é entendido como uma garantia de direitos, sendo uma ação de ordem exclusivamente linguística e cultural, no sentido de lhes oferecer tempo e condições necessárias (que o Núcleo se propõe a prover) para que, a partir do 6º ano, ao ingressarem nas turmas inclusivas (que a escola se compromete a preparar para recebê-los adequadamente), possam prosseguir nos seus estudos e atingir pleno aproveitamento das aulas ministradas.

Nesse sentido, reforçou a compreensão de que crianças na faixa etária da primeira etapa do Ensino Fundamental ainda não têm amadurecimento para reconhecer a função do intérprete a ponto de se beneficiarem de sua presença. Dessa maneira, se fossem inseridos desde o princípio em turmas de ouvintes com intérprete, não aproveitariam este recurso, e as informações lhes chegariam apenas parcialmente.

Em relação à estruturação da escola para a inclusão, tanto essa coordenadora quanto a diretora da Paulo Freire afirmaram que a instituição, apoiada pela FME, procura valorizar e difundir a língua e a cultura dos surdos entre os ouvintes através de cursos de LIBRAS para a comunidade escolar, palestras, exposições de arte produzida por surdos, além de outras iniciativas. Fora isso, segundo a diretora, “esforços também são feitos no sentido de estimular professores e demais educadores a frequentar capacitações para trabalhar com a diversidade e, em particular, com esse público específico” (Dir 04).

Todo esse empenho, que, sem dúvida, representa um avanço e traz uma série de resultados positivos, por outro lado apresenta, ainda, incompletudes, controvérsias e contradições, que serão tema dos itens a seguir.

○ **Condições de acessibilidade às informações**

Apesar de todos os comentários a respeito da preparação para incluir os alunos surdos, durante as visitas realizadas à Paulo Freire e à Ernani nada se pode observar em relação a recursos visuais fora do Núcleo Bilíngue e das Salas de Recursos. Nos espaços de uso comum nas duas escolas não foram vistos pôsteres, murais informativos ou quaisquer indicações através de figuras ou de sinais em LIBRAS para aqueles que não dominam a leitura. Observou-se apenas a existência de uma campanha luminosa, no pátio central da Paulo Freire, para indicar aos surdos os horários de entrada e saída.

Contrastando com essa situação, nas salas de aula das turmas bilíngues, nas Salas de Recursos e na SAEBI, encontrou-se, exposto nas paredes, um grande número de cartazes com figuras remetendo aos conteúdos explorados nas aulas, assim como muitos trabalhos elaborados pelos alunos, todos explorando a visualidade.

Desta forma, a despeito do discurso inclusivo e de todo o esforço e trabalho dos profissionais envolvidos com o bilinguismo/biculturalismo para os surdos, ainda foi possível perceber certo grau de insularidade e isolamento desse segmento discente dentro do espaço escolar, configurando-se uma situação a que alguns sujeitos da pesquisa na Paulo Freire se referiram como sendo “a existência de uma escola dentro de outra escola”. (Prof 12 / IL03).

○ **Material didático**

Além dos cartazes e trabalhos dos alunos, na SAEBI foram vistos quadros, ilustrações e material bilíngue e em LIBRAS produzido e fornecido pelo INES, incluindo vídeos, DVDs, livros, atlas geográficos, dicionários etc. Já na Sala de Recursos Multifuncionais encontrou-se grande quantidade e variedade de jogos didáticos e materiais visuais e concretos, além de revistas, livros, brinquedos etc. que são utilizados no AEE com crianças surdas com dificuldades de aprendizagem.

Sobre esse material, afirmou a professora que, na época, atuava também como Coordenadora (informal) do Núcleo Bilíngue:

Todos estão sempre requisitando novas coisas e novos recursos que tentamos conseguir via FME ou direção. Muitas coisas também são confeccionadas por nós mesmas. No início do ano, ficamos dias e dias confeccionando vários fichários de gravuras para apoio à metodologia de ensino que utilizamos. (PA)

Mesmo com todo esse esforço, durante as entrevistas muitas foram as queixas, principalmente dos instrutores surdos, em relação à falta de uma metodologia mais ampla, abrangente, consistente, sequencial e específica para trabalhar com crianças surdas. Segundo eles, os livros adotados são inadequados, de difícil compreensão e pouca aplicabilidade, demandando adaptações o tempo todo, o que acaba inviabilizando seu uso. Quanto ao material complementar, seja oriundo do INES, da FME ou preparado artesanalmente na própria escola, ainda que atenda a objetivos pontuais, eles consideram fragmentado e, muitas vezes, superficial. São comentários que demonstram a **carência (ou pouca abrangência) de uma política de Estado** que favoreça a pesquisa e consequente desenvolvimento de metodologias específicas condizentes com a condição de “alunos visuais”.

○ **O currículo bilíngue/bicultural e a função do instrutor de LIBRAS**

Conforme afirmado no primeiro Estudo de Caso, o currículo é elemento fundamental na dinâmica da escola, pois é ele que dá a direção do trabalho a ser desenvolvido, descrevendo os conteúdos e as diretrizes pedagógicas, ou seja, os objetivos e estratégias de ensino, as metas de aprendizagem e as formas de avaliação. No caso das instituições inclusivas, há a necessidade e a recomendação oficial¹⁸³ de se fazer um desenho curricular prevendo as necessárias adaptações (que não necessariamente significam reduções) para atender à diversidade de alunos dentro do espaço educacional.

Cientes dessa recomendação, quando indagadas sobre o currículo adotado nas turmas bilíngues, as professoras regentes afirmaram que “ele é bastante flexível e permite uma maneira diferenciada de trabalhar com turmas diferentes” (Prof.10), enfatizando o uso da língua de sinais e o respeito aos aspectos visuais da cultura surda como a grande marca distintiva desse documento norteador.

Ao se perguntar mais especificamente sobre os conteúdos pedagógicos que compõem os programas dos diversos anos escolares, as professoras disseram, inicialmente, que eram os mesmos das turmas regulares. No entanto, numa segunda intervenção, após algum tempo de conversa e o rompimento da formalidade inicial, admitiram a necessidade não apenas de modificar a forma de trabalhar, mas também de diminuir e simplificar a quantidade e amplitude de conteúdos, tendo em vista que, de um modo geral, “os alunos surdos têm um atraso de vocabulário (e de conceitos – acréscimo nosso) devido ao atraso na aquisição da língua de sinais, que fazem o trabalho com eles ser mais lento e bem mais difícil.” (Prof.11).

Por conta dessa situação, reconheceram a importância da participação dos profissionais surdos e admitiram que seria bem mais difícil atingir os objetivos propostos sem a existência dessa parceria.

Mas apesar desse reconhecimento, foi possível perceber nas entrevistas dos instrutores que, na realidade, eles não estavam totalmente integrados ao conjunto do trabalho, nem tampouco tinham uma visão sequencial do desenvolvimento da aprendizagem: ao mesmo tempo em que declararam participar das reuniões de equipe

¹⁸³ Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46.

semanais, da escolha das estratégias e da preparação do material utilizado nas aulas, dois entre os três entrevistados expuseram seu desconhecimento em relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, ao currículo específico da série em que atuavam e aos objetivos de ensino e metas de aprendizagem referentes ao grupo com o qual estavam lidando.

Dessa forma, sua participação no processo pedagógico pareceu ter um caráter secundário, resumindo-se, boa parte do tempo, a atividades e funções pontuais, solicitadas pelos professores ou por vezes sugeridas por eles mesmos, para solucionar problemas localizados (como a compreensão e contextualização de palavras e conceitos em um texto, ou o entendimento de como fazer um exercício), por meio de uma referência com base em elementos culturais da comunidade surda.

Quanto aos recursos e estratégias utilizadas com os alunos, revelaram que ainda são insuficientes, incompletos e esporádicos, elaborados de forma experimental a partir das informações que recebem nos encontros com as professoras regentes, quando lhes são passados os conteúdos a serem ensinados nas aulas seguintes. Ainda assim, demonstraram orgulho pela sua função, satisfação por verem os alunos adquirindo a LIBRAS e confiança nos resultados do trabalho desenvolvido com os estudantes surdos.

○ **LIBRAS e Língua Portuguesa para Surdos como disciplinas curriculares**

Uma importante contradição aos objetivos propostos e às posturas mantidas pela Escola Paulo Freire foi apontada pelo instrutor surdo que se mostrou mais atento ao processo pedagógico da instituição (IL 03): a falta da disciplina LIBRAS na grade curricular, contrariando o que diz o Art. 15 do Decreto 5.626/2005:

Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior. (grifo nosso)

Tendo em vista que a literatura especializada em teorias de aquisição e aprendizagem de segunda língua¹⁸⁴ aponta os conhecimentos prévios da L1 como ferramentas essenciais para a busca e organização interna dos dados linguísticos gerais e específicos da L2, indaga-se: *como esperar que o aluno surdo venha a se apropriar do Português, nos seus aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, sem dispor de uma base de conhecimentos bem estruturados, nesses sentidos, em relação à LIBRAS?*

Acrescentando-se que o ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, a partir do 6º ano, é feito na sala de aula regular, junto com os alunos ouvintes, havendo aulas de Português para Surdos apenas no AEE, em caráter opcional, no contraturno, pergunta-se, reforçando a visão do Instrutor: *se além de inclusiva, essa escola se propõe a ser bilíngue, por que não garante aos seus alunos o estudo sistematizado das duas línguas, nas duas modalidades, na grade curricular?*

A resposta a essas questões pode estar nas palavras de Bourdieu a respeito do valor social e simbólico da prática linguística, indicando o que acontece na Paulo Freire como uma sutil permanência de uma relação de poder, na qual, apesar do discurso de igualdade e equidade, a língua majoritária segue como dominante:

A língua raramente funciona, na existência ordinária, como puro instrumento de comunicação, a não ser em casos de usos literários (sobretudo os poéticos) da linguagem [...] A prática linguística comunica, inevitavelmente, além da informação declarada, uma informação sobre a maneira (diferencial) de comunicar [...] a que se concede um valor social e uma eficácia simbólica. (BOURDIEU, 1998, págs. 53-54)

○ **A inclusão e o rendimento escolar dos alunos surdos**

Finalizando, faz-se uma breve apreciação sobre a inclusão nas turmas regulares na Escola Paulo Freire a partir de depoimentos a respeito de posturas de professores e estudantes nessas turmas e os resultados do trabalho do Núcleo Bilíngue Bicultural no desempenho dos alunos surdos incluídos.

De acordo com a diretora da Paulo Freire, a inclusão não se dá de forma totalmente tranquila:

¹⁸⁴ Uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema pode ser encontrada em BROCHADO, 2003.

Cultura inclusiva não é fácil. Não são todos os profissionais que têm essa cultura. O convívio ajuda a construir a cultura, por isso, apesar de difícil, a escola é importante. Há professores que entram com resistências. Uns superam, outros mantêm, outros fingem não ter mais. Os de 1º e 2º ciclo criam vínculos [com os incluídos]; os outros, de 3º e 4º, não. (Dir 04)

Sua visão é corroborada pela professora (e coordenadora informal do NBB) da Ernani, que afirma:

Os outros professores [os que não trabalham com os surdos] sabem o que se faz aqui, mas há um preconceito, um medo de se relacionar. [Eles dizem] como eu vou lidar com esse aluno? Não sei falar com esse aluno... Não sei falar e também não quero aprender... Então, existe um preconceito, sim.

Reconhecendo que a resistência dos professores pode interferir no aproveitamento dos alunos, informa a Dir 04 que a escola pede à FME que ofereça cursos de esclarecimento e formação para eles, já que, nas suas palavras, “há professores que não sabem nem os primeiros passos de como lecionar para surdos”. Mesmo assim, afirma, nem sempre se consegue mudar muita coisa. É como diz, também, a intérprete entrevistada, que atua a partir do 6º ano: “muitos professores ainda resistem à inclusão, sentem-se desconfortáveis diante dos alunos com surdez” (Tils 04).

Quanto ao aproveitamento dos alunos, informações e sentimentos contraditórios foram verificados. Enquanto entre os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental observou-se uma declarada certeza de que, a depender do esforço do aluno surdo e da ajuda familiar ao trabalho da escola, ele poderá continuar nos seus estudos sem maiores problemas, passar pelo Ensino Médio e chegar ao Ensino Superior, por parte dos profissionais que atuam nos anos mais avançados não pareceu haver tanta certeza assim.

Segundo a intérprete entrevistada, os surdos chegam ao segundo segmento se comunicando em LIBRAS, mas com muita defasagem na língua portuguesa e base conceitual frágil em diversas áreas do conhecimento. Como consequência, o trabalho do intérprete, com frequência, ultrapassa a função de traduzir para a língua de sinais, exigindo que ele atue, também, como um “explicador” do conteúdo das aulas, causando, até mesmo, conflitos com os professores regentes.

Na mesma linha, diz a Professora de Apoio,

Eu me sinto melhor como PA do que como Intérprete, como eu era no ano passado. Porque como intérprete, por questões éticas eu não podia intervir na aula do professor, só podia interpretar e tentar passar para os surdos o que o professor dizia. Como PA, eu tenho liberdade de falar e pedir para ele explicar de outro jeito.

E tendo em vista o desconhecimento de muitos professores das especificidades da surdez, acrescenta:

Eu explico para os professores que o surdo escreve assim, peço para levarem em consideração nas provas só o conteúdo, mas tem professor que não aceita.

Entende-se, portanto, que, apesar de todos os avanços obtidos por esse modelo educacional – e que não foram poucos –, ele ainda carece, assim como os anteriormente analisados, de aperfeiçoamentos para obter o êxito proposto e almejado pelas políticas das quais se originam.

Chega-se, assim, ao final da análise dos dados apurados durante as diversas etapas desta investigação, passando-se, em seguida, às conclusões do trabalho desenvolvido.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Todos nós, o povo surdo brasileiro, queremos as mesmas coisas: as políticas públicas para a educação de surdos voltadas para a garantia de acesso do aluno surdo dentro das escolas que façam com que eles ‘aprendam’ de verdade e não sendo ‘robôs’, as lutas pelas escolas de surdos, também pela boa formação dos professores surdos, dos intérpretes e dos professores ouvintes bilíngues, pelas acessibilidades na sociedade, respeito e valorização da cultura surda e de suas diferentes identidades. (STROBEL)¹⁸⁵

Esta tese objetivou analisar e problematizar as políticas públicas educacionais vigentes voltadas para a parcela da população brasileira com surdez. O estudo visou apurar até que ponto as metas de eficiência e equidade estabelecidas nos textos dessas políticas estão sendo cumpridas, atendendo, conforme nelas proposto, às características, às potencialidades, às necessidades, aos anseios e, principalmente, ao direito à educação dos cidadãos surdos. Em consonância com tais pretensões, o trabalho foi dividido em sete capítulos, além da introdução e desta seção final, que resume a tarefa realizada, sumariza as revelações da pesquisa e aponta algumas direções à guisa de sugestões.

No primeiro capítulo, esclareceu-se a perspectiva assumida em relação à surdez, à Educação em geral e, em especial, à Educação de Surdos, que viriam a influenciar tanto o recorte da investigação quanto o olhar sobre os dados coletados. Estabeleceram-se, assim, como premissas, a adoção da concepção política e socioantropológica da surdez como diferença e não como deficiência (Skliar), a compreensão da relevância da interação social, no contexto histórico-cultural, como condição para o desenvolvimento humano (Vygotsky), e o entendimento do papel político da escola como fator de mobilidade ou de conservação social (Bourdieu).

Com base nessas posições e a partir de considerações iniciais a respeito de aquisição de linguagem, compartilhamento de referências culturais e desenvolvimento

¹⁸⁵ Trecho de entrevista concedida em 02/03/2008 ao blog *Vendo Vozes* por Karin Strobel, surda, Doutora em Educação pela UFSC e professora do Curso de Letras/LIBRAS da mesma universidade. Disponível em: <http://www.vendo vozes.com/2008/03/entrevista-exclusiva-karin-strobel.html>, acessado em 05/01/2014.

de identidade, apontou-se o desagrado de grande parte das pessoas surdas com as possibilidades de escolarização que lhes são oferecidas atualmente, assinalando-se sua reivindicação por um modelo de educação que contemple suas especificidades, capacitando-os a participar ativamente, como cidadãos plenos, críticos e emancipados, tanto no traçar de seus destinos quanto na elaboração dos rumos da sociedade brasileira.

No capítulo seguinte foi apresentada a moldura teórica sobre a qual a tese está ancorada, caracterizando-se a Análise das Políticas Públicas como um ramo da Ciência Política (Dye, Lasswell, Simon, Lindblom, Easton, Hecló, Ham, Hill, Dunn, Dror, Clemons, Foster, MacBeth), comportando olhares e abordagens diversas e podendo ser objeto analítico, também, de outras esferas do conhecimento (Lasswell, Ball, Pedone). Com essa perspectiva multidisciplinar, justificou-se a adoção da Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball, referencial teórico-analítico que recomenda, para a análise de políticas educacionais, o exame de vários contextos de forma cruzada, sem que seja preciso, necessariamente, se observar uma sequência temporal entre eles.

Assim, localizou-se no *contexto de influência* o surgimento dos movimentos sociais populares no Brasil a partir da década de 1970, e o despontar, com eles, dos chamados “novos sujeitos históricos”, com seu discurso transformador, visando a construção da democracia, em contrapartida ao discurso disciplinador do modelo neoliberal então vigente (Neves, Evelina Dagnino, Avritzer, Sader, Holzner).

Em seguida, caracterizou-se o *contexto de produção do texto* com um breve resumo histórico dos Movimentos Surdos desde sua origem no século XIX, na França, relatando-se o desenvolvimento do associativismo dentro dessa comunidade no Brasil a partir dos anos 1930, e apontando-se o crescimento da consciência política de seus membros e sua luta pelos direitos de cidadania dos anos 1990 em diante (Moura, Sá, Skliar, entre outros).

Finalmente, em relação ao *contexto da prática*, chamou-se a atenção para as desigualdades entre surdos e ouvintes, tanto diante da escola quanto dentro dela, focalizando-se a importância do posicionamento e atuação do sistema escolar frente às assimetrias existentes. Destacou-se, ainda, o papel dos professores e demais educadores como agentes políticos que, a partir de seu *habitus*, participam ativamente na

interpretação, reinterpretação e aplicação das políticas que regem a Educação (Bourdieu, Passeron, Bueno).

No capítulo terceiro, explanou-se a metodologia aplicada às duas dimensões em que se deu a pesquisa, a textual e a da prática. Nesse sentido, afirmou-se o material da análise documental (leis, decretos, portarias, dados censitários, sites oficiais de órgãos governamentais, relatórios de pesquisas organizacionais brasileiras e internacionais), fundamentou-se a decisão de realizar e de como desenvolver Estudos de Caso (Yin, Ball, Hopkin, Collier) e justificou-se a seleção das escolas, dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos e dos procedimentos adotados, em função dos objetivos estipulados para a investigação.

No quarto capítulo, dedicado à análise documental, viu-se que o adensamento contínuo do processo democrático entre nós, nas últimas décadas, mesclou-se com o aprofundamento da compreensão das necessidades educacionais dos alunos surdos e com suas lutas para que essas necessidades fossem atendidas, trazendo, como resultado, significativo avanço das políticas públicas brasileiras voltadas para sua escolarização. Anteriormente concebidos como deficientes e direcionados para as escolas exclusivas, os surdos conquistaram o reconhecimento de sua condição como membros de uma minoria linguística e o direito a frequentar também (mas não somente) as escolas e classes comuns, sob o compromisso de que nelas, assim como nas especiais, seriam removidas as barreiras linguísticas que os apartavam do conhecimento e repetidas suas características, seus traços culturais, seus interesses e suas possibilidades.

Para tanto, como se procurou mostrar, produziram-se e efetivaram-se, com recursos públicos, projetos e programas para ensino e divulgação de LIBRAS, assim como para a capacitação, formação, especialização e certificação de proficiência de professores, pedagogos, instrutores e tradutores/intérpretes para trabalhar com esse alunado. Desenvolveram-se, igualmente, programas de criação e distribuição nacional de material didático, paradidático, glossários e dicionários referentes a esse ensino.

Como resultado, a presença de pessoas surdas nas salas de aula passou a crescer a cada ano, revelando, tanto o desejo dos pais de crianças surdas em encaminhar seus filhos para os estudos, quanto o interesse da população surda adulta em ingressar ou retornar aos bancos escolares, com a esperança de poder, como novos cidadãos,

acompanhar as aulas através de recursos educacionais que os dispositivos legais por eles conquistados lhes deram o direito legítimo de exigir do Estado.

Mesmo assim, à luz dos dados levantados concluiu-se que ainda há muito que evoluir, uma vez que, de acordo com os censos oficiais, menos de 10% do total de brasileiros surdos ou deficientes auditivos com idades entre zero e dezessete anos são identificados entre os estudantes matriculados nas instituições de ensino. Não se está afirmando que apenas estes estejam frequentando as escolas ou pré-escolas. Mas os demais, que nelas eventualmente estejam matriculados, são invisíveis ao sistema, ficando à margem dos seus direitos específicos em relação à Educação.

Durante os Estudos de Caso, relatados nos capítulos quinto, sexto e sétimo, elementos geradores desta situação foram indicados pelos entrevistados, com destaque para falhas no sistema de triagem e monitoramento da audição de neonatos, falta de informação a respeito da surdez no meio familiar, desatenção de profissionais de postos de saúde em relação a sintomas de alterações auditivas em crianças, e precariedades no sistema de saúde, que dificultam e retardam a realização de exames. Com o desconhecimento da família e sem o laudo médico necessário, muitas crianças com baixa ou mesmo nenhuma audição, quando matriculadas em alguma escola ou creche, não têm a sua condição reconhecida, não sendo, portanto, registradas nem atendidas como surdas.

A investigação apontou, também, o expressivo esvaziamento sofrido pelas instituições e classes exclusivas de surdos em decorrência da política da inclusão, com o direcionamento dos novos estudantes e a migração de grande parte dos alunos antigos para as unidades regulares de ensino, que, em 2012 já concentravam mais de 72% do total de discentes surdos cursando a Educação Básica no nosso país.

Não se nega que essa abertura da escola regular tenha trazido resultados positivos em relação ao necessário combate ao preconceito e à discriminação. Como se pode ver no quinto e no sétimo capítulos, segundo os entrevistados, a convivência de surdos e ouvintes tem propiciado no meio escolar o reconhecimento de que a diferença, por maior que seja, representa apenas um dado a mais, e positivo, no universo plural em que vivemos.

Por outro prisma, no entanto, identificou-se um número considerável de problemas e dificuldades que a perspectiva da inclusão, na forma como tem sido aplicada na maioria das escolas brasileiras, não tem conseguido superar: insuficiência de formação e de orientação específica do staff escolar para lidar com a surdez; turmas sem suporte ao professor regente que, mesmo que domine a língua se sinais, não pode dar aula simultaneamente em duas línguas e por meio de duas diferentes modalidades; regime de trabalho insatisfatório e inadequado dos intérpretes e instrutores; falta de integração da equipe, por inexistência ou pouco tempo previsto para reuniões dos diversos agentes envolvidos (professor regente, professor de AEE, professor de apoio, intérprete e instrutor de LIBRAS); atribuição de funções e colocação de expectativas sobre o intérprete que extrapolam suas possibilidades; carência de material didático e de recursos apropriados e necessários ao ensino de surdos; inadequação do currículo e das formas de avaliação. Em suma, o aluno surdo, dentro desse modelo escolar, recebe uma aula incompatível com sua condição, traduzida e repassada por um profissional superexigido que, por melhor e mais bem intencionado que seja, não é professor, é avaliado de forma imprópria e, como resultado desses desacertos, não tem como atingir os mesmos níveis de aprendizagem a que pode chegar o aluno ouvinte.

Acima de tudo e no cerne dessa situação, a ausência na grade curricular de aulas sistematizadas de LIBRAS (como L1) e de Português (como L2) para os alunos surdos, assim como de LIBRAS (como L2) para os ouvintes, e a falta de divulgação e valorização de aspectos culturais da comunidade surda no espaço escolar indicam a manutenção da tradicional assimetria de prestígio e de poder entre as duas línguas e as duas culturas, contrariando, na prática, o discurso de igualdade e equidade tão propalado pela inclusão.

Constatou-se, ainda, que a frequência ao Atendimento Educacional Especializado – ponto-chave da educação inclusiva para esse segmento –, opcional, no contraturno e por vezes em outra unidade, costuma ser muito baixa, devido a dificuldades de transporte, de organização ou de disponibilidade familiar para levar e trazer o aluno em horário e local diferenciados.

Nas escolas exclusivas de surdos a realidade não se revelou menos problemática, conforme mostrado no sexto capítulo, através da instituição escolhida para participar da pesquisa. Frequentadas anteriormente por uma clientela cuja diferenciação em relação

aos alunos das demais unidades educativas era, na maioria das vezes, apenas a surdez, hoje elas recebem, cada vez mais, educandos com surdez associada a outras implicações sensoriais, cognitivas e/ou motoras, configurando-se, gradativamente, como núcleos de atendimento especial, e não mais, como escolas regulares para pessoas com surdez.

Entendendo-se como importante avanço o fato de essas crianças e jovens agora encontrarem espaço no sistema escolar – direito inalienável de todo e qualquer cidadão brasileiro –, não se pode deixar de apontar que o conseqüente aumento das responsabilidades e dificuldades para gestores e agentes educacionais não tem sido acompanhado de políticas que lhes ofereçam subsídios para encarar de maneira eficaz esses novos desafios. Ao contrário, nos municípios e estados em que esse trabalho não é devidamente prestigiado pelos órgãos governamentais (como no caso examinado), os últimos anos têm sido marcados por cortes ou reduções de investimentos nas instalações e nos recursos físicos, diminuição no número de profissionais no quadro de pessoal, restrição na oferta de cursos de capacitação, falta de incentivos à formação continuada e à produção de materiais didáticos e outras tantas perdas relatadas durante as entrevistas.

Assim, com profissionais trabalhando em regime de dedicação excessiva para dar conta de uma demanda cada vez mais complexa, e em condições, muitas vezes, inadequadas e/ou precárias, o resultado do trabalho pedagógico acaba deixando a desejar: muitos entre os alunos que conseguem chegar ao final do Ensino Fundamental não têm a base conceitual nem a autonomia necessárias para prosseguir nos seus estudos no Ensino Médio.

Um modelo intermediário entre essas duas matrizes – a escola regular inclusiva e a escola especial, somente para surdos – foi apresentado no capítulo de número sete, no qual se examinou a experiência de um programa bilíngue e bicultural, em que os anos iniciais do Ensino Fundamental funcionam como preparação gradativa à inclusão nas turmas comuns, realizada apenas a partir do 6º ano.

Apoiado e favorecido pela Fundação Municipal de Educação local, o programa apresenta muitos aspectos positivos, abrangendo as necessárias formações e capacitações dos agentes educacionais, reconstruções do cotidiano escolar, inovações de práticas pedagógicas e atitudes de respeito frente à diversidade humana. Por outro lado, no entanto, essa experiência ainda se depara com entraves e resistências internas e

externas, compartilhando com outras realidades tanto dos problemas mais gerais que afetam toda a Educação brasileira, como das questões mais específicas referentes à surdez e à Educação de Surdos que aqui foram expostas..

À GUIA DE SUGESTÕES

Como se pode ver, o terreno examinado pela pesquisa não se mostrou simples nem homogêneo. Ao contrário, constatou-se que a área da Educação de Surdos permanece até os dias de hoje como um campo de disputas e tensões, onde diferentes concepções e representações de surdos e de surdez dão origem e, ao mesmo tempo, são produzidas por discursos e modelos educacionais dessemelhantes, defendidos por grupos de interesse distintos, reivindicando ou gerando políticas discordantes e trazendo resultados nem sempre satisfatórios para o público a que se destinam.

Dentro desse cenário, com base nas premissas estabelecidas no início deste trabalho e nas reflexões desenvolvidas ao longo da elaboração desta tese, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões, com a intenção de contribuir para o aperfeiçoamento da educação da população surda no nosso país.

Primeiramente, aponta-se como fundamental o aperfeiçoamento das políticas públicas de Saúde em relação à detecção e diagnóstico da surdez. Isso deve acontecer o mais cedo possível, juntamente com procedimentos de esclarecimento aos pais ou responsáveis quanto às possibilidades de se proporcionar vida normal e saudável à pessoa com essa condição. Complementarmente, destaca-se a premência da expansão de programas de estimulação precoce, com acesso garantido a todos os bebês e crianças pequenas com surdez, com a divulgação de informações aos seus familiares sobre a importância de inseri-las em um ambiente propício à promoção de seu desenvolvimento global.

Considera-se igualmente relevante o aprimoramento e a articulação das ações da Política Nacional de Assistência Social com a área da Saúde (incluindo-se a Psicologia) e com a da Educação, formando uma rede de suporte aos surdos e suas famílias, especialmente aquelas de nível socioeconômico mais baixo e que se encontram em condições de vulnerabilidade e risco. Para tanto, assinala-se a necessidade da introdução

de disciplinas sobre a surdez e a pessoa surda no que se refere à aquisição de linguagem, cultura, identidade, condição bilíngue e escolarização, direitos sociais, etc., no currículo de Graduação nessas áreas. Reforça-se, ademais, a premência do ensino e da prática da comunicação em LIBRAS para esses futuros profissionais para que possam interagir efetivamente com pessoas surdas sinalizantes.

Em relação ao núcleo familiar, indica-se a importância da ampliação de dotação orçamentária e provisão de recursos humanos nos municípios, estados e Distrito Federal para a expansão de ações que já vêm sendo desenvolvidas, em alguns casos com muitas dificuldades, como se viu, nos Centros de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS): oferecimento de cursos de Língua de sinais aos familiares de surdos, instituição e manutenção de grupos de apoio para disponibilização de informações sobre a surdez e compartilhamento de questões em comum, promoção de estímulo à aproximação dessas famílias com a comunidade surda para que se desfaçam mitos e medos em relação à vivência da surdez, divulgação da cultura surda, etc.

Quanto à escolarização propriamente dita, sugere-se a realização de um mapeamento de surdos em idade escolar em todo o território nacional para justificar o número e a localização necessária de instituições e serviços para atendê-los. Nas áreas com pequeno quantitativo de surdos implantar-se-iam escolas polo abrangendo diversos bairros ou mesmo unidades multimunicipais, com a garantia de transporte escolar acessível e merenda escolar.

Tendo em vista os problemas, as falhas e as contradições apontadas na Política de Educação Inclusiva, postula-se uma revisão e um aperfeiçoamento na forma como essa política tem sido aplicada na maior parte do país. O modelo diferenciado que se examinou, com classes exclusivas bilíngues antecedendo e preparando os alunos para inclusão somente quando alcançarem maturidade, conhecimento e desenvoltura para acompanhar as aulas através da participação de um intérprete educacional, ainda que também careça de melhorias, mostrou-se bastante promissor.

Em paralelo, recomenda-se fortemente a instalação de escolas regulares bilíngues, em tempo integral, conforme demanda da comunidade interessada, comentada neste trabalho, e a exemplo de experiências já em funcionamento, também aqui indicadas. Tais escolas seriam, também, inclusivas e devidamente preparadas para

receber alunos surdocegos e surdos com outros comprometimentos, atendendo-os nas suas necessidades especiais por meio de profissionais com formação específica e fluentes em LIBRAS, dentro da própria unidade e durante o horário escolar.

Finalmente, cabe chamar a atenção para a premente necessidade de se desenvolver e instituir uma Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa, a partir de subsídios já fornecidos ao MEC por representantes surdos e ouvintes da comunidade acadêmica envolvidos com a Educação de Surdos. Tal política viria a definir a participação das duas línguas em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio à LIBRAS como língua curricular e constituidora da pessoa surda, e firmar a importância da aprendizagem do Português escrito como meio de acesso à cultura letrada e como ferramenta fundamental para a inclusão na sociedade ouvinte e no mundo do trabalho.

Na esfera de ações dessa política, algumas já se encontram em andamento, como a expansão da formação de pedagogos bilíngues (surdos e ouvintes) com esse direcionamento, através da mencionada criação dos cursos de Pedagogia Bilíngue na modalidade semipresencial (EAD), centralizados e geridos pelo INES. Como se viu, esses cursos serão realizados em dez polos, nas cinco regiões brasileiras, a partir de 2015. Também a formação de professores de LIBRAS e de Tradutores/Intérpretes dessa língua encontra-se em ampliação, com o oferecimento de cursos de graduação Letras-LIBRAS presenciais e à distância em diversas universidades por todo o país.

Entre as providências que precisariam ser instituídas, propõem-se alguns conjuntos de encaminhamentos que aqui se gostaria de destacar.

O primeiro diz respeito à necessidade de realização de pesquisa e desenvolvimento de uma Pedagogia para a Surdez, com estratégias visuais para letramento, leitura, interpretação e construção de conhecimentos em geral, a serem efetivamente adotadas durante toda a escolarização das pessoas com surdez.

O segundo se reporta à importância da aproximação das áreas de Tradução e Interpretação com a da Pedagogia, no sentido de se estabelecer uma formação específica de Tradutor/Intérprete Educacional Português-LIBRAS, LIBRAS-Português, com possibilidade de especialização nos diversos níveis e modalidades da Educação.

O terceiro é concernente à relevância de se prover estímulos, tanto à promoção de pesquisas para o desenvolvimento de referenciais curriculares e metodologia de ensino de Português para surdos (compreensão de leitura e produção escrita), quanto à graduação e pós-graduação de professores – surdos e ouvintes, ambos bilíngues – desta disciplina.

O quarto manifesta a exigência de se estabelecer referenciais curriculares para o ensino de LIBRAS a alunos surdos na Educação Básica, de forma a se poder efetivar uma proposta em nível nacional de educação bilíngue para esses estudantes.

O quinto se refere à premência de constituição de comissões técnico-científicas, com a participação de profissionais surdos, voltadas para a produção de materiais didáticos, informativos e instrucionais, assim como de jogos educativos e pedagógicos para a Educação Bilíngue de Surdos. Reporta, igualmente, à importância de se assegurar a tradução para LIBRAS de materiais literários, didáticos e paradidáticos indispensáveis para que os surdos possam chegar ao término da Educação Básica com domínio de conhecimentos no mesmo patamar que as pessoas ouvintes e falantes do português.

O sexto se relaciona com a necessidade de se fortalecer o desenvolvimento e a divulgação da LIBRAS técnica, científica e acadêmica, com vistas a aprimorar as condições de acesso ao conhecimento para alunos surdos no Ensino Superior, tema aqui não explorado por extrapolar a abrangência desta tese. Na mesma direção, refere-se à pertinência de se adequar instrumentos institucionais de avaliação e seleção, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e outros mais às necessidades especiais dos participantes surdos (sinalizantes, oralizados, surdocegos, implantados etc.), de acordo com recomendações do CONADE e de Comissão Assessora ao INEP referentes à aplicação do princípio de acessibilidade.

O sétimo e último grupo de ações realçadas, que não esgota a riqueza do tema, nem encerra a enumeração das carências a serem atendidas, sugere a ampliação da oferta de serviços públicos de profissionais da Fonoaudiologia, bilíngues e devidamente especializados, para garantir a possibilidade de oralidade da pessoa surda que assim deseje (ou cujos responsáveis, no caso de criança pequena, assim queiram), com ou sem

resíduos auditivos, usuária ou não de aparelhos externos ou de implante coclear, respeitando o interesse e as possibilidades de cada cidadão e de cada família envolvida.

EPÍLOGO

Uma “boa” pesquisa suscita, no mínimo, tantas questões novas quantas não consegue responder. (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 229)

Esta tese foi impulsionada pela necessidade e pelo desejo de conhecer mais de perto, entender melhor e responder com mais propriedade a questões relativas às políticas públicas para a Educação de Surdos no Brasil. À medida que se avançou na investigação e na discussão das proposições originais, novas indagações foram surgindo, por vezes ultrapassando o alcance e os limites do estudo proposto. Espera-se que os resultados obtidos, assim como as perguntas ainda não respondidas, possam gerar frutos, servindo como base e inspiração a outros questionamentos e análises, sugerindo debates e abrindo perspectivas e olhares sobre os temas aqui abordados. Terei, assim, como recompensa pelo meu empenho, a convicção de ter dado uma contribuição válida, ainda que modesta, para a construção do conhecimento na área. São esses os meus desejos e as minhas palavras finais.

BIBLIOGRAFIA

ALBRES, N. A. *A Educação de Alunos Surdos no Brasil do Final da Década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande/MS: 2005.

ALMEIDA, N. L. T. *Serviço Social e política educacional: um breve balanço e desafio desta relação*. 1º Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação, p. 1-9. Belo Horizonte, 28/03/2003.

AVRITZER, L. O Orçamento Participativo: As experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: Dagnino, Evelina (Org.). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra/Unicamp, 2002.

BALL, S. J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: *Currículo sem Fronteira*, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006.

_____. *Education Policy and Social Class: the selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge, 2006.

_____. *Education Reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. What is Policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: *Discourse: studies in the cultural politics in Education*, vol. 13, n.2, p. 10-17, abril 1993.

_____ & MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDACH, E. *A Practical Guide for Policy Analysis: the eightfold path to more effective problem solving*. New York: Chatam House Publishers of Seven Bridges Press, 2000.

BARBIER, R. *A Escuta Sensível em Educação*. Cadernos Anped (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), n.5, p. 197-216. Porto Alegre: 1993.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Organização de Nogueira, M. A. e Catani, A. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. *A Economia das Trocas Linguísticas: o que falar quer dizer*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

_____. “Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento”. In: BOURDIEU, P. A *Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____ e PASSERON, J-C. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A.. *Reforming Education and Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, SP: 2003.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, nº 5, págs. 7-25, 1999.
Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>, 2001.

CLEMONS, R. S. & McBETH, M. K. *Public Policy Praxis: a case approach for understanding policy and analysis*. 2nd edition, New York: Longman, 2009.

CLEMONS, R. S.; FOSTER, R. H.; McBETH, M. K. Public Policy Pedagogy: Mixing Methodologies Using Cases. *Journal of Public Affairs Education*, vol.16, nº 4, set – dez 2010. Disponível em:
http://www.naspaa.org/jpaemessenger/Article/vol16-4/03_16n04_FosterMcBethClemons.pdf

COLLIER, D. The Comparative Method. In: FINIFTER, A. W. *Political Science: the state of the discipline II*. Washington, D.C. The American Political Science Association, 1993.

COSTA, A. V. *Atitudes dos pais de adolescentes surdos face à integração socio-afectiva dos seus filhos*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnino, E. *Os anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAGNINO, R. P. *et al. Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubaté: Editora Cabral Universitária, 2002.

DYE, T.R. *The Policy Analysis*. Alabama: The University of Alabama Press, 1976.

DUNN, W. N. *Public Policy Analysis: an introduction*. 2nd ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc, 1994, 1981.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

EVERA, S. *Guía para Estudiantes de Ciencia Política*. Gedisa editorial, 1997.

FAVORITO, W. “*O Difícil são as Palavras*”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. UNICAMP, SP: 2006.

_____ ; MANDELBLAT, J.; FELIPE, T. A.; BAALBAKI, A. Processo de expansão lexical da LIBRAS: estudos preliminares sobre a criação terminológica em um Curso de Pedagogia. In: *LSI: Lengua de Señas e Interpretación*, nº 3, p.89-102. Montevideú, 2012.

FERNANDES, E. (org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

FERNANDES, S. e MOREIRA, L. C. Desdobramentos Político-pedagógicos do Bilinguismo para Surdos: reflexões e encaminhamentos. In: *Revista Educação Especial* v. 22, nº 34, p. 225-236, Santa Maria, maio/agosto 2009.

Disponível em: <http://ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

FERRAZ, R. A. *O Mundo Surdo: Passeatas dos Surdos – Luta e Comemoração*. Monografia de Especialização em Estudos Surdos. Faculdade Santa Helena. Recife, 2009.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, Inclusão e Política Educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FORQUIN, J. C. Sociologia das Desigualdades de Acesso à Educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, J. C. (org.) *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo. *Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES*, n° 9, p. 46-52, jun. 1998.

FREITAS, G. M. *A Construção de um Projeto de Educação Bilíngue para Surdos no Colégio de Aplicação do INES na Década de 1990: o início de uma Nova História?* Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

GLAT, R. e BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GÓES, M. C. R. *Subjetividade, linguagem e inserção social: examinando processos de sujeitos surdos*. Trabalho apresentado VII Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico – ANPEPP, Gramado-RS, 1998.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 3 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HOPKIN, J. The Comparative Method. In: MARSH, D. & STOKER, M. (Eds.) *Theory and Methods in Political Science*, 3rd ed. New York / Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

HOLZNER, C. A. *End of Clientelism: changing political practices among the poor in Mexico*. Paper delivered at the 2003 Meeting of the Latin American Studies Association, Dallas. Texas, March 2003.

HOWARTH, D. Discourse Theory. In: MARSH, D. & STOKER, G. *Theories and Methods in Political Science*. London: Palgrave Macmillan, 1995.

JANUZZI, G. S. M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, v.17, p.41-58, maio / agosto 2011, Edição Especial.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>

KARNOPP, L. B. Literatura Surda. In: *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p. 98-109, jun.2006.

LABORIT, E. *O Grito da Gaivota*. Alfragide, Portugal: Editora Caminho, 2000.

LACERDA, C. B. F. O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovice, 2000.

_____. A Escola Inclusiva para Surdos: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: *27º Reunião Anual da ANPED. Anais*, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf> .

_____; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma Educação Bilíngue e Inclusiva a Alunos Surdos no Município de São Paulo. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2013/03/V.-39-n.01-2013-Livro-1.pdf>

LASSWELL, H.D. *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland: Meridian Books, 1936/1958.

_____. The policy orientation. In LERNER, D. and LASSWELL, H. (eds.) *The Policy Sciences*. Stanford: Stanford University Press, 1951.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEBEDEFF, T. B. O que Lembram os Surdos de sua Escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S. e LOPES, M. C. *A Invenção da Surdez e Tempos de Aprendizagem na Educação de Surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUSNIC, 2006.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para Surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/wp-content/uploads/2013/03/V.-39-n.01-2013-Livro-1.pdf>

_____ e LACERDA, C. B. F. (orgs.) *Uma Escola, Duas Línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOBO, E. e MANDELBLATT, J. Curso Bilíngue de Pedagogia: relato de uma experiência inovadora. In: *Revista Espaço, INES*. Rio de Janeiro, nº 27, p. 36-42, jan./jul. 2007.

MACHADO, P. *A Política Educacional de Integração/Inclusão*: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MAINARDES, J. *Análise de políticas educacionais*: breves considerações teórico-metodológicas. Contraponto – Volume 9 nº 1 – 225d 4-16 – Itajaí, jan./abr. 2009.

MANDELBLATT, J. *Inglês para Inglês Ver*: um estudo sobre cidadania e igualdade de oportunidades. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ, 2005.

MARSH, D. & STOKER, G. (Eds.) *Theory and Methods in Political Science*, 3rd ed. New York / Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. *Políticas de Educação Especial no Brasil*: da assistência aos deficientes à educação escolar. Tese (Livre Docência em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MEIRELES, R. M. P. L. *Educação Bilíngue de Alunos Surdos*: experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire / Niterói / RJ. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF, Niterói, 2010.

_____ *Educação Bilíngue de Alunos Surdos*: políticas de inclusão e práticas pedagógicas em Niterói / RJ. Tese de Doutorado em Educação. UFF, Niterói, 2014.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. In: *Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 292-302, 2006. Disponível em: www.surdo.org.br.

MOURA, M. C. *O Surdo*: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/FAPESP, 2000.

NADER, A. A. G. O Estado nas Políticas Educacionais e Culturais em Direitos Humanos: o papel a ser desempenhado pela escola (pública). In: *Educação em Direitos*

Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Rede de Educação em Direitos Humanos – REDH BRASIL, 2008. Disponível em: http://www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_line/educacao_em_direitos_humanos/24%20-%20Cap%203%20-%20Artigo%202.pdf

NASCIMENTO, M. G. C. A.; SILVA, Y. R. O. C. A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. In: *Educação on line* – PUC / Rio, nº 7, 2010. ISSN: 1809-3760. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0

NEVES, A. V. *Cultura Política e Democracia Participativa: um estudo sobre o Orçamento Participativo*. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2008.

PEDONE, L. *Formulação, Implementação e Avaliação de Políticas Públicas*. Brasília: Fundação Centro de Formação do Servidor Público – FUNCEP, 1986.

PEDREIRA, S. M. F. *Porque a palavra não adianta: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural*. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. PUC, RJ, 2006.

PERLIN, G. Prefácio. In: QUADROS, R. & PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007, p. 9 – 17.

_____ O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____ Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R.(orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo/SP: Lovice, 2000.

_____ Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto alegre: Editora Mediação, 1998.

_____ Identidade Surda e Educação. In: BERGAMASCHI, R I.; MARTINS, R. *Discursos atuais sobre a surdez*. Canoas: La Salle, 1996.

QUADROS, R. M. *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

_____ *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC / SEESP, 2004.

& PERLIN, G. *Estudos Surdos II*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.

REILY, L. e REILY, D. A. *A constituição da língua de sinais e do alfabeto manual na igreja monástica*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd. (CD), Caxambu, MG: 2003.

ROCHA, S. *Memória e História: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

_____. *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 de Doutorado em Educação. PUC – Rio, 2009.

_____. *O INES e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RODRIGUES, A. F., PIRES, A. Surdez infantil e comportamento parental. In: *Análise Psicológica*, jul. 2002, vol. 20, nº 3, p. 389-400. ISSN 0870-8231.
Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a13.pdf>

SÁ, N. L. *Existe uma cultura surda?* Porto Alegre, 2002.
Disponível em http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/cultura_surda.doc

_____. *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói, EDUFF, 1999.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SALLES, H. M. L. S.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini *et al.* 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 1996.

SECCHI, L. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, V. *A Política da Diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva*. Tese de Doutorado em Educação. UFSC, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da Diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Perspectivas Políticas e Pedagógicas da Educação Bilíngue para Suros. In: SILVA, S. e VIZIM, M. (orgs.) *Educação Especial. Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas, S. P.: Mercado das Letras, 2001.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15- 32.

_____ (org.). Os Estudos Surdos em Educação. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ (org.). *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOFIATO, C. G. A Política de Inclusão de Alunos Surdos na Rede Municipal de Ensino na Cidade de Campinas: o Programa de Inclusão Bilíngue, In: *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal*. São Paulo, junho/2013.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. 228d. Rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009.

_____ *Surdos: vestígios não registrados na História*. Tese de Doutorado em Educação. UFSC. Florianópolis: 2008.

_____; DIAS, S. M. S. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, 1995.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 14 – 29.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E.; SCHLÜNZEN, K. (orgs.). *Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____ e KLEIN, M. Experiências Educacionais, Movimentos e Lutas Surdas como Condições de Possibilidade para uma Educação de Surdos no Brasil. In: *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação – UFPel, ano 19, n.36, p. 107 – 131, Pelotas, maio/agosto 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VEDUNG, E. *Evaluación de Políticas Públicas y Programas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Servicios Sociales, 1996.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

VROMEN, A. Debating Methods: rediscovering qualitative approaches. In: MARSH, D. & STOKER, G. (Eds.) *Theory and Methods in Political Science*, 3rd ed. New York / Hampshire: Palgrave Macmillan, 2010.

VYGOTSKY, L. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, 1978.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

_____; LURIA A. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set./dez. 2009, p. 565 – 606.

YIN, R. K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damascena. 4 ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

Documentos oficiais

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102408>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394)*, de 20 de dezembro de 1996.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Disponível em: https://ead.ufsc.br/files/2008/07/3_decreto_5800.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF, 2006 a.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à Educação. Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais*. 2ª 231d. Brasília, DF, 2006b.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 07/01/2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional*. Brasília, DF, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.612*, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB*, de 27 de abril de 2011. Assunto: Implementação da Educação Bilíngue. Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/86169896/name/SECADI-MEC.pdf>

BRASIL. Câmara dos Deputados e Senado Federal. *Emenda Constitucional nº 12*, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103897/emenda-constitucional-12-78>

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino.

Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 22 nov. 2011. Disponível em: ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssesp/bibliote/informe_eletronico/2011/iels.nov.11/Iels213/M_DC-52785_101111.pdf

SÃO PAULO. *Portaria nº 5.707*, de 12 de dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/10/11 que criou as escolas de educação bilíngue para surdos – EMEBS e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 13 dez. 2011. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/supervisao/Anonimo/DOC%202011/P5707EMEBS.htm>

Outros documentos:

○ ***Nacionais***

CAMPELO, A. R. *et al. Carta aberta ao Ministro da Educação* (Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística). Junho de 2012. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/14174/CARTA%20ABERTA%20DOS%20DOUTORES%20SURDOS%20AO%20MINISTRO%20MERCADANTE.pdf>

FENEIS. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Disponível para download no site: <http://groups.google.com/forum/?fromgroups#!topic/acessodigital/XV09Lok2IJo>, acessado em: 16/01/2013.

FENEIS. 2011^a. *Carta-denúncia dos surdos falantes da língua brasileira de sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação*. Rio de Janeiro, novembro de 2011. Disponível (em LIBRAS) em: <http://www.youtube.com/watch?v=m4j8OQhpxgA>

FENEIS. 2011b. *Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilíngue para Surdos* (em resposta à nota técnica N.5/2011/MEC/SECADI/GABI). Brasília. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1315564196/name/Nota+de+esclarecimento+da+Feneis+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+bi%C3%ADngue+para+surdos+%28Em+resposta+%C3%A0+Nota+t%C3%A9cnica+N%C2%BA+5-2011-MEC-SECADI-G>

○ **Internacionais:**

ONU. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, 2007.
Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull>.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien, 1990.
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: POLÍTICAS PÚBLICAS, (DES)IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA NO BRASIL: O CASO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS (1990 – 2012)

Instituição: UFF – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – PGCP

Doutoranda: Janete Mandelblatt

Orientador: Prof. Dr. Luiz Pedone (UFF)

Resumo: Esta pesquisa propõe uma análise crítica das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a educação de surdos. Pretende-se analisar a relação entre os textos da política (leis, decretos, portarias etc.) e as implicações de sua implementação em nossas escolas, analisando em que medida os objetivos das políticas correspondem às necessidades educacionais das pessoas surdas, garantindo-lhes uma escolarização de qualidade, em igualdade de condições e de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem em relação aos alunos ouvintes.

Compromisso: A pesquisadora se compromete, perante os sujeitos que aceitarem, voluntariamente, o convite para participar desta pesquisa, a fazer com que as informações obtidas por meio de entrevistas filmadas e/ou gravadas em áudio sejam utilizadas única e exclusivamente para execução desta pesquisa, que poderá resultar em artigos científicos, capítulos de livros, apresentações em eventos acadêmicos e em tese de doutorado a ser defendida no PPGCP da UFF. As informações somente poderão ser divulgadas de forma a preservar a identidade do participante. Para qualquer outro tipo de utilização das imagens ou das informações, os participantes deverão ser consultados e nenhum outro uso poderá ser feito dessas gravações e desses dados sem seu prévio consentimento.

Os participantes da pesquisa têm garantido o seu pleno direito de desistência à participação, a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

JANETE MANDELBLATT

(Profª Assistente do Curso Bilíngue de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Eu, _____,
RG nº _____, e-mail _____
declaro ter sido informado e aceito participar, voluntariamente, da pesquisa acima descrita, estando de acordo com este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Data:

Assinatura do voluntário:

ANEXO 2

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DE PERFIL DO PROFISSIONAL

ENTREVISTADO

ENTREVISTA Nº _____ DATA: _____ Id na pesquisa: _____

INSTITUIÇÃO _____

() ESCOLA INCLUSIVA () ESCOLA ESPECIAL

CARGO / FUNÇÃO ATUAL _____

1. Dados pessoais:

1.1 Sexo: M () F ()

1.2 Surdo () Ouvinte ()

1.3 Usuário de LIBRAS ? Não ()

Sim () Nível de conhecimento: iniciante ()
intermediário ()
proficiente ()

1.4 Idade: _____

2. Dados Profissionais:

2.1 Tempo total de magistério ou outra função dentro de escola _____

2.2 Tempo total de trabalho com surdos _____

2.3 Tempo total de trabalho nesta escola _____

2.4 Outros cargos exercidos anteriormente nesta escola _____

2.5 Trabalha em outra escola?

() Não () Sim. Em qual função? _____

3. Formação Acadêmica:

3.1 Curso Normal ou Ensino Médio:

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3.2 Ensino Superior:

Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização (1): _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização (2): _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3.3 Outros cursos:

4. Observações:

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTOR

(diretor, diretor adjunto, assistente de direção)

A) INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA:

- Nº de alunos, turmas, professores, intérpretes, demais profissionais da educação e da saúde (psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, outros), funcionários;
- Nº de alunos surdos, com ou sem outros comprometimentos, e como estão distribuídos por turma;
- Profissionais especializados para atendê-los (quantos, área de atuação, formação / capacitação);
- Nº de profissionais surdos, efetivos ou contratados (em que condições,/ formação / capacitação);
- Domínio e fluência de LIBRAS dos profissionais e gestores (podem ser considerados bilíngues?)
- Como (e se) a escola possibilita/viabiliza formação continuada na área da surdez e de aprendizado de LIBRAS;
- A escola tem Sala de Recursos? Como está organizada? Quem são os profissionais que trabalham nesse espaço de AEE? O que eles oferecem?
- A escola recebe apoios do governo (municipal/estadual/federal) para trabalhar com alunos surdos? Que tipo de apoio? É suficiente? O que ainda falta?

B) CONCEPÇÕES SOBRE A SURDEZ, ALUNO SURDO E EDUCAÇÃO DE SURDOS:

- Surdez: deficiência ou diferença? Conhece as especificidades da surdez? Conhece os traços culturais das pessoas surdas? Convive com surdos fora da escola?
- Como é o aluno surdo? Faz diferença entre tipos de surdos (oralizados e não oralizados, implantados, usuários de LIBRAS e não usuários, filhos de surdos e filhos de ouvintes)? Concebe diferenças individuais além das citadas?

- Como vê o papel da escola na vida dos surdos (convivência com os pares, formação da identidade, aquisição de linguagem, aprendizado de LIBRAS e de Português, visão de mundo etc)?
- Como vê a participação de educadores surdos na escola?
- Como vê a presença de intérpretes na sala de aula?
- Quais são as expectativas em relação ao aprendizado do aluno surdo (é capaz de aprender ou limitado pela surdez)? Aponta diferenças entre os que frequentam e os que não frequentam a Sala de Recursos? Aponta diferenças individuais?
- Educação Especial ou Educação Inclusiva? Por quê?
- O que muda na escola com a presença dos surdos? Há ganhos? Há perdas? Quais?
- O que muda na vida dos surdos com a frequência à escola?
- O que muda na vida dos ouvintes com a presença dos surdos na escola?

C) SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS:

- Acha que houve avanços na educação de surdos no Brasil nos últimos anos? Quais?
- Quais são os entraves/ barreiras/ dificuldades/ impasses ainda existentes na educação de surdos? O que é preciso fazer para superá-los?
- Quais são os pontos positivos das atuais políticas públicas para a educação de surdos? Como a escola faz uso disso em favor dos seus alunos?
- Quais são os pontos negativos? Como a escola lida com eles?
- Quais complementos, ajustes ou alterações precisariam ser feitos nessas políticas para que possam de fato atingir seus objetivos?

D) FINALIZANDO:

- O que esta escola oferece para favorecer...
 - A inclusão social da pessoa surda?
 - O exercício da cidadania por parte da pessoa surda?

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR PEDAGÓGICO / COORDENADOR

A) SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILÍNGUE PARA SURDOS

- O Projeto Político Pedagógico da escola faz referência aos alunos surdos? Contempla aspectos da cultura surda? Como ele orienta ou influencia o ensino para surdos?
- Como e por quem o currículo foi elaborado? Foi pensado tendo em vista os alunos surdos? Como? Houve participação de pessoas surdas na construção? Contempla conteúdos relacionados à surdez e à cultura surda? É flexível (admite o uso de diferentes métodos, estratégias de ensino, abordagens e formas de avaliação de acordo com as necessidades/possibilidades dos alunos)?
- Como se trabalha nesta escola em relação à remoção de barreiras à aprendizagem?
- Qual é a língua de instrução usada na escola/ nas turmas com alunos surdos? E a língua de convívio?
- Os alunos, professores e funcionários ouvintes entendem e usam LIBRAS?
- Há aulas regulares de LIBRAS para surdos e para ouvintes? Juntos ou separados?
- Há aulas de Português na modalidade escrita para surdos (em separado)? Qual a metodologia adotada? Como está a aprendizagem (compreensão da leitura e produção de texto)?
- A escola oferta o ensino opcional da modalidade oral da língua portuguesa para surdos? Em que espaço e condições? Com quais profissionais? Quais os resultados?
- Há material didático (livros, DVDs, filmes, jogos pedagógicos etc.) em LIBRAS? Qual a origem desse material (quem produz)? Como (através de que canais) ele chega à escola?
- Como a metodologia de ensino usada na escola (abordagem, recursos, estratégias) favorece a aprendizagem por parte dos alunos surdos?
- Como são feitas as avaliações da aprendizagem dos surdos?

- Como a escola lida com os alunos surdos que chegam sem saber LIBRAS nem Português?
- Como a escola lida com (procura suprir) o déficit de conhecimento de mundo (falta de informações) muito comum aos alunos surdos?
- Que ações a escola desenvolve para identificar / evitar / combater preconceitos e barreiras à aprendizagem e à participação na vida escolar por parte do aluno surdo?

B) SOBRE O ENVOLVIMENTO FAMÍLIAS – ESCOLA

- Como é feito o envolvimento das famílias dos alunos surdos e ouvintes com a escola? Participam de reuniões, conselhos etc.? Opinam (igualmente?) sobre as políticas da escola? Participam (igualmente?) da gestão da escola?
- Há pais surdos? Como são atendidos? Como é a participação deles na escola? Como acompanham o desenvolvimento escolar de seus filhos?

C) SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

- Quais são os pontos positivos das atuais políticas públicas para a educação de surdos? Como a escola faz uso disso em favor dos seus alunos?
- Quais são os pontos negativos? Como a escola lida com eles?
- Quais complementos, ajustes ou alterações precisariam ser feitos nessas políticas para que possam de fato atingir seus objetivos?

D) FINALIZANDO

- O desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos surdos e dos alunos ouvintes parecem estar, de um modo geral, equiparados?
- O que se espera dos alunos (surdos e ouvintes), como resultado do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nesta escola?
- O que poderia / precisa ser feito para melhorar o ensino e a aprendizagem dos surdos nesta escola?

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR REGENTE

A) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Que tipo de formação recebeu? Foi suficiente? O que faltou/falta? O que motivou a trabalhar com surdos? Onde / como / por que aprendeu LIBRAS? É bilíngue? Como se sentiu quando começou a trabalhar com surdos? Como se sente hoje? Houve avanço, de sua parte, com o passar do tempo? Foi /está sendo satisfatório? Como e a quê atribui (o avanço ou não): esforço pessoal, estímulo da escola, subsídios/apoios do Estado (cursos, seminários etc.), outros?

B) CONDIÇÕES DE TRABALHO

Como são as condições de trabalho (número de alunos por turma, materiais pedagógicos disponíveis, oportunidades de formação continuada etc.)? Que apoios pedagógicos (recursos humanos e materiais) são oferecidos pela instituição e pelo município?

C) CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ, ALUNO SURDO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

❖ A ESCOLA

- Que sentidos são atribuídos à surdez nesta escola? (deficiência / diferença)
- Como a presença de surdos é vista e valorizada/desvalorizada nesta escola (pela direção, pelos professores, funcionários, alunos, familiares etc.)?
- Como se trabalha nesta escola em relação à:
 - Prevenção e eliminação do preconceito à diferença / diversidade;
 - Remoção de barreiras à aprendizagem;
 - Atendimento às necessidades especiais de aprendizagem;
 - Adequação do currículo e do conteúdo programático aos interesses, às necessidades e às possibilidades/condições dos alunos surdos;
 - Adequação do material didático e da metodologia aos alunos surdos.
- O que esta escola oferece para favorecer:
 - A inclusão social da pessoa surda;
 - O usufruto dos direitos de cidadania por parte da pessoa surda?

❖ **O PROFESSOR**

- Educação Especial ou Educação Inclusiva? Por quê?
- Surdez: deficiência ou diferença? Conhece as especificidades da surdez? Conhece os traços culturais das pessoas surdas? Convive com surdos fora da escola? Aponta diferenças entre “tipos de surdos” (oralizados e não oralizados, implantados, usuários de LIBRAS e não usuários, filhos de surdos e filhos de ouvintes)? Concebe diferenças individuais entre as pessoas surdas ou os vê de forma homogeneizada?
- Como vê o papel da LIBRAS na educação de surdos?
 - Ensino/aprendizagem de LIBRAS: necessidade ou direito do surdo? Metodologia, recursos, estratégias?
- Como vê o papel da Língua Portuguesa na educação de surdos?
 - Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa: necessidade ou direito do surdo? Metodologia, recursos, estratégias?
- Como vê a participação de educadores surdos na escola?
- Como vê a presença de intérpretes na sala de aula?
- Trabalha em parceria com o intérprete / instrutor / professor de AEE / professor de apoio? Como se dá essa parceria?
- Quais são as expectativas em relação ao aprendizado do aluno surdo (é capaz de aprender ou limitado pela surdez)? Concebe diferenças individuais? Aponta diferenças entre os que frequentam e os que não frequentam a Sala de Recursos?
- Quais são os entraves/ barreiras/ dificuldades/ impasses ainda existentes na educação de surdos? O que é preciso fazer para superá-los?

D) A PRÁTICA / ATUAÇÃO COM OS ALUNOS SURDOS

- Como vê a sua atuação na educação de surdos?
- Procura aproximar os alunos surdos e ouvintes?
- Faz uso de algum material / recurso / estratégia que poderia ser entendido como parte de uma pedagogia visual?
- O que faz para ampliar o conhecimento de mundo e despertar o interesse da criança surda pelos acontecimentos da atualidade?
- O que faz para despertar o interesse da criança surda como leitora?

- O que faz para despertar o interesse da criança surda pelo teatro, pelo cinema e pelas artes plásticas?
- Leva ao conhecimento dos alunos alguma produção cultural surda (teatro, pintura, literatura, dança etc.)?

E) DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

- Tem conhecimento da legislação a respeito de educação de surdos? Está de acordo? O que precisaria ser alterado /acrescentado?
- Acha que houve avanços e conquistas nas políticas públicas para a educação de surdos nos últimos anos? Quais?
- Conhece os Movimentos Surdos? Acompanha sua atuação?
- Concebe a dimensão política da educação bilíngue/bicultural?
- Concebe-se como um agente político?

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INTÉRPRETE / AGENTE EDUCACIONAL BILÍNGUE

A) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

- O que o aproximou dos surdos e da língua de sinais? Onde / como / por que aprendeu LIBRAS?
- Que tipo de formação recebeu para trabalhar como intérprete educacional/ agente educacional? Foi suficiente? O que faltou/falta?
- Como se sentiu quando começou a trabalhar em escola? Como se sente hoje? Houve avanço, de sua parte, com o passar do tempo? Foi /está sendo satisfatório? Como e a quê atribui (o avanço ou não): esforço pessoal, estímulo da escola, subsídios/apoios do Estado (cursos, seminários etc.), outros?

B) CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Como são as condições de trabalho (número de alunos por turma, materiais pedagógicos disponíveis, oportunidades de formação continuada etc.)?
- Que apoios pedagógicos (humanos e materiais) são oferecidos pela instituição e pelo município?

C) CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ, ALUNO SURDO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

- Educação Especial ou Educação Inclusiva? Por quê?
- Surdez: deficiência ou diferença? Conhece as especificidades da surdez? Conhece os traços culturais das pessoas surdas? Convive com surdos fora da escola?
- Como é o aluno surdo? Faz diferença entre “tipos de surdos” (oralizados e não oralizados, usuários de LIBRAS e não usuários, filhos de surdos e filhos de ouvintes)? Concebe diferenças individuais entre as pessoas surdas ou as vê de forma homogeneizada?
- Como vê o papel da LIBRAS na educação de surdos?
 - Ensino/aprendizagem de LIBRAS: necessidade ou direito do surdo? Metodologia, recursos, estratégias?

- Como vê o papel da Língua Portuguesa na educação de surdos?
 - Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa: necessidade ou direito do surdo? Metodologia, recursos, estratégias?
- Quais são as expectativas em relação ao aprendizado do aluno surdo (é capaz de aprender ou limitado pela surdez)? Aponta diferenças entre os que frequentam e os que não frequentam a Sala de Recursos?
- Acha que houve avanços na metodologia para a educação de surdos no Brasil nos últimos anos? Quais?
- Quais são os entraves/ barreiras/ dificuldades/ impasses ainda existentes na educação de surdos? O que é preciso fazer para superá-los?

D) A PRÁTICA / ATUAÇÃO COM OS ALUNOS SURDOS

- Como vê a sua atuação na educação de surdos?
- Conhece o PPP da escola? O PPP se refere aos alunos surdos? Como?
- Trabalha em parceria com o professor regente, o professor de AEE e com o Instrutor de LIBRAS? Como se dá essa parceria? Participa das reuniões pedagógicas? Participa do planejamento? Participa das reuniões de pais?

C) DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

- Concebe a dimensão política da educação?
- Tem conhecimento da legislação a respeito de educação de surdos? Está de acordo? O que precisaria ser alterado /acrescentado?
- Acha que houve avanços e conquistas nas políticas públicas para a educação de surdos nos últimos anos? Quais?
- Conhece os Movimentos Surdos? Acompanha sua atuação?
- Concebe-se como agente político? Como?

ANEXO 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTRUTOR DE LIBRAS

A) SOBRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E EXPERIÊNCIA DE TRABALHO

- Como foi sua trajetória escolar? E sua formação / capacitação profissional?
- Que fatores atuaram para sua entrada e permanência na educação de surdos?
- Quais são suas atribuições profissionais na escola?
- Concebe sua formação (inicial / em serviço / continuada) como adequada, suficiente e satisfatória para o seu trabalho?
- Tem experiência de trabalho tanto em escolas inclusivas quanto em escolas de Educação Especial? Concebe diferenças e/ou semelhanças entre o trabalho nos dois sistemas?
- O que pensa sobre a inclusão?
- Como aprendeu e há quanto tempo usa LIBRAS? Como qualificaria seu conhecimento de LIBRAS (proficiente, razoavelmente fluente, bom)?
- Como vê o papel da LIBRAS na vida dos surdos?
- Ensino /aprendizagem de LIBRAS na escola: necessidade ou direito do surdo?
- Como qualificaria seu conhecimento de Língua Portuguesa (proficiente, razoavelmente fluente, bom)?
- Como vê o papel da Língua Portuguesa na educação de surdos?
- Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa: necessidade ou direito do surdo? É importante para o surdo aprender Português? Por quê?

C) SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Como são as condições de trabalho (carga horária, número de alunos por turma, materiais pedagógicos disponíveis, oportunidades de formação continuada, salário, progressão funcional etc.)?
- Conhece o PPP? Participa de reuniões pedagógicas e de pais? Participa do planejamento das aulas? Opina sobre metodologias e estratégias de ensino?

B) SOBRE A ESCOLA (representações de surdez, ações, metodologia, desempenho dos alunos etc.)

- Que sentidos são atribuídos à surdez nesta escola? (deficiência/ condição)
- Como a educação de surdos é vista nesta escola (pela direção, pelos professores, funcionários, alunos, familiares etc.)?
- Nesta escola são valorizados:
 - O seu trabalho? Como? Por quê? Por quem?
 - O ensino / aprendizagem da LIBRAS? Como? Por quê? Por quem?
 - A identidade surda? Como? Por quê? Por quem?
 - A cultura surda? Como? Por quê? Por quem?
- O que se faz nesta escola para promover...
 - A remoção de barreiras à aprendizagem;
 - O atendimento às necessidades especiais de aprendizagem;
 - A adequação do currículo e do conteúdo programático à realidade, às necessidades e as possibilidades dos alunos surdos;
 - A adequação do material didático e da metodologia aos alunos surdos.
- Como vê:
 - A metodologia adotada pelos professores regentes nas aulas (abordagens, métodos, recursos, estratégias e técnicas utilizadas)? Você faria alguma relação entre essa metodologia adotada e o sucesso ou fracasso na aprendizagem dos alunos?
 - O preparo, interesse, dedicação e disposição dos professores para trabalhar com surdos?
 - A vontade e interesse dos alunos surdos de aprender?
 - A facilidade ou dificuldade dos alunos surdos em aprender?
- O que poderia ser feito para melhorar o ensino de surdos nesta escola?

E) SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

- Interessa-se por política? Conhece as leis, decretos, portarias, etc. referentes à educação de surdos?
- O que pensa sobre essa legislação? Considera-se inserido(a) nas lutas político-ideológicas que permeiam a educação de surdos?
- Que mudanças sugeriria na legislação brasileira em relação à educação de surdos?

ANEXO 8

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE AEE / PROF. DE APOIO

A) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Que tipo de formação recebeu? Foi suficiente? O que faltou/falta? O que motivou a trabalhar com alunos com necessidades especiais? E com surdos? Onde / como / por que aprendeu LIBRAS? É bilíngue? Como se sentiu quando começou a trabalhar com surdos? Como se sente hoje? Houve avanço, de sua parte, com o passar do tempo? Foi /está sendo satisfatório? Como e a quê atribui (o avanço ou não): esforço pessoal, estímulo da escola, subsídios/apoios do Estado (cursos, seminários etc.), outros?

B) SOBRE CONDIÇÕES DE TRABALHO

- Como são as condições de trabalho (carga horária, número de alunos por turma, materiais pedagógicos disponíveis, oportunidades de formação continuada, progressão funcional etc.)?
- Trabalha em parceria com o professor regente e com o Instrutor de LIBRAS? Como se dá essa parceria? Participa das reuniões pedagógicas e com pais?
- Recebe algum apoio pedagógico da Secretaria de Educação?

C) SOBRE POLÍTICAS, ENSINO E APRENDIZAGEM

- Educação Especial ou Educação Inclusiva? Por quê?
- Como vê sua atuação na educação de surdos?
- Como vê o aproveitamento das aulas por parte dos alunos de AEE?
- Acha que houve avanços na educação de surdos no Brasil nos últimos anos? Quais?
- Quais são os entraves/ barreiras/ dificuldades/ impasses ainda existentes na educação de surdos? O que é preciso fazer para superá-los?
- Concebe-se como agente político? Como?

ANEXO 9

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OUTROS PROFISSIONAIS

(Assistente social, Fonoaudiólogo)

A) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

O que motivou a trabalhar com surdos? Onde / como / por que aprendeu LIBRAS? É bilíngue? Como se sentiu quando começou a trabalhar com surdos? Como se sente hoje? Houve avanço, de sua parte, com o passar do tempo? Foi /está sendo satisfatório? Como e a quem atribui (o avanço ou não): esforço pessoal, estímulo da escola, subsídios/apoios do Estado (cursos, seminários etc.), outros?

B) SOBRE A ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

- Em que consiste seu trabalho e como é feito?
- Trabalha em parceria com os demais profissionais da escola? Como se dá essa parceria? Participa das reuniões pedagógicas e com pais?
- Recebe algum apoio da Prefeitura, através de suas Secretarias?

C) SOBRE POLÍTICAS, ENSINO E APRENDIZAGEM

- Educação Especial ou Educação Inclusiva? Por quê?
- Como vê sua atuação na educação de surdos?
- Acha que houve avanços na legislação referente aos surdos no Brasil nos últimos anos? Quais?
- Quais são os entraves à acessibilidade e inclusão dos surdos, ainda existentes na sociedade brasileira? O que é preciso fazer para superá-los? Como a sua profissão pode ajudar nisso?
- Concebe-se como agente político?

ANEXO 10

ROTEIRO DOS MOMENTOS DE OBSERVAÇÃO NAS ESCOLAS

A) ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA ESCOLA COMO UM TODO:

- A infraestrutura;
- As condições de acessibilidade dos surdos às informações gerais e pedagógicas;
- A utilização da LIBRAS pela comunidade escolar;
- O uso da Língua Portuguesa escrita pelos alunos surdos;
- A parceria entre os diversos agentes educacionais (professor da sala regular/ professor da sala de recursos/ instrutor surdo/ intérprete/ diretor/ supervisor etc.)
- A interação surdos/ouvintes (envolvendo gestores, educadores, alunos, funcionários, familiares e comunidade) no espaço escolar (no pátio, nos corredores, na biblioteca, no refeitório etc.), antes, durante e após o horário das aulas e das demais atividades;
- Ações para propiciar a prevenção e a remoção de barreiras à aprendizagem;
- Ações para promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial dos alunos surdos;
- **Ações para favorecer a inclusão da pessoa surda na sociedade brasileira.**

B) ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NAS SALAS DE AULA:

- O ensino e a utilização da LIBRAS e da Língua Portuguesa como línguas sociais e de instrução;
- A metodologia utilizada nas aulas em geral: estratégias e recursos baseados em uma Pedagogia Visual;
- A interação surdos/ouvintes e surdos/surdos;
- Ações para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos surdos;
- Ações para promover a construção da identidade dos alunos surdos;
- Ações para prevenção e eliminação de preconceitos e de barreiras à aprendizagem;
- **Ações para favorecer um pleno desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicossocial, assim como a inclusão da pessoa surda na sociedade brasileira.**

ANEXO 11

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NA ESCOLA 01

A) DIRETORES ADJUNTOS:

Dir 01 – Sexo masculino, 28 anos, ouvinte, muito pouco conhecimento de LIBRAS, 6 anos de trabalho em escola, 1 ano e meio nesta unidade, onde já foi professor regente. Formação acadêmica: Licenciatura em Pedagogia (UNIG), Especialização em Docência do Ensino Superior (UNIG), Mestrado em Educação (UNIRIO, cursando), data prevista de conclusão, na época da pesquisa: final de 2012.

Dir 02 – Sexo feminino, idade não informada, ouvinte, não tem nenhum conhecimento de LIBRAS, 7 anos de trabalho em escola, sempre nesta unidade de ensino, onde já atuou como Coordenadora Pedagógica. Formação Acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização em Dificuldades de Aprendizagem (UERJ) e em Orientação Educacional e Pedagogia (AVM, cursando), data prevista de conclusão: 2014.

B) COORDENADORA PEDAGÓGICA:

CPed 01 – Sexo feminino, 48 anos, ouvinte, muito pouco conhecimento de LIBRAS, 26 anos de trabalho em escola, 1 ano e meio nesta unidade, nesta função. Formação acadêmica: Curso Normal (Instituto de Educação – RJ), Graduação em Pedagogia (Administração Escolar e Magistério nas disciplinas da área pedagógica no Ensino Médio). Diversos cursos de capacitação na área de Coordenação Pedagógica.

C) PROFESSORA REGENTE:

Prof 01 – Sexo feminino, 27 anos, ouvinte, iniciante em LIBRAS, 2 anos de trabalho em magistério nesta mesma escola, mas apenas 1 ano com alunos surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica – CESPEB, com ênfase em alfabetização (UFRJ, cursando). Curso de extensão: Mediadores de Leitura (UFRJ).

D) INTÉRPRETE:

Tils 01 – Sexo feminino, 40 anos, ouvinte, proficiente em LIBRAS, 5 anos de trabalho com surdos, um ano e meio nesta escola, nesta função. Formação acadêmica: Ensino Médio, cursos de capacitação em interpretação e surdez oferecidos pela Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Estado do Rio de Janeiro (APILRJ), e pelo Instituto Helena Antipoff (IHA).

ANEXO 12

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NA ESCOLA 02

A) AUXILIAR DE DIREÇÃO e PROFESSORA DO PEJA

ADir 01 – Sexo feminino, 43 anos, ouvinte, não é usuária de LIBRAS, 25 anos de trabalho em escola, os últimos 9 nesta unidade como professora da Educação Infantil e do PEJA), 2 anos de trabalho com alunos surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UNIRIO), Especialização em Administração Escolar (UFRJ) e Psicopedagogia Clínica (CEPERJ).

B) PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

PAEE 01 – Sexo feminino, 26 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 5 anos de trabalho em escola, sempre com alunos surdos. Tem dupla matrícula na Prefeitura, trabalhando também em outra escola com a mesma função. Formação acadêmica: Curso Normal, com estágio no INES. Graduação em Letras-LIBRAS (UFSC). Curso de intérprete de LIBRAS (APADA- UFF); Cursos de capacitação em AEE , e outros.

C) INSTRUTOR DE LIBRAS:

IL 01 – Sexo masculino, 22 anos, surdo, usuário proficiente de LIBRAS, 6 meses de trabalho nesta escola (1º emprego). Formação acadêmica: Curso Bilíngue de Pedagogia no INES (cursando); curso de Instrutor de LIBRAS (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, Belo Horizonte).

ANEXO 13

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NA EMES¹⁸⁶

A) DIRETORA:

Dir 03 – Sexo feminino, 57 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, 20 anos de trabalho em escola, 12 anos de trabalho com surdos. Ex-auxiliar de direção nesta escola. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização (Lato Sensu) em Psicopedagogia (Universidade Castelo Branco), Cursos de Especialização em Educação Infantil (Projeto Crescer).

B) AUXILIAR DE DIREÇÃO:

ADir 02 – Sexo feminino, 43 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 23 anos de magistério, 14 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Curso de intérprete (APADA), Capacitação em surdez (INES), curso de guia-intérprete (cursando).

C) PEDAGOGAS (COORDENADORAS PEDAGÓGICAS):

CPed 02 – Sexo feminino, 39 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 21 anos de trabalho em escola, 20 anos de trabalho com surdos. Ex-auxiliar de direção nesta escola. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização (Lato Sensu) em Educação de Surdos (UNIRIO), Cursos de Especialização em Educação de Surdos (INES) e outros.

CPed 03 – Sexo feminino, 52 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 20 anos de trabalho em escola, sempre com surdos. Ex-diretora e ex-Coordenadora de Educação desta escola. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (FERP – Volta Redonda),

¹⁸⁶ Foram entrevistados 15 profissionais, sendo que três, entre eles, acumulam duas funções na escola. Por essa razão, seus perfis são apresentados duas vezes, uma vez correspondendo a cada função desempenhada.

Especialização em Psicopedagogia (Cândido Mendes) e em Educação Especial com Ênfase em Deficiência (Faculdade Signorelli), outros cursos de Educação Especial.

D) INSTRUTORA DE LIBRAS:

IL 02 – Sexo feminino, 53 anos, surda, usuária proficiente de LIBRAS, 8 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Ciências Contábeis (Faculdade Moraes Júnior Mackenzie Rio), Graduação em Letras-LIBRAS (UFSC).

E) PROFESSORES:

Prof 02 – Sexo feminino, 45 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, professora do primeiro segmento, 22 anos de magistério, 19 anos de trabalho com surdos, sendo 3 anos como intérprete. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização em Educação Especial (CEAD – INES), vários cursos de capacitação.

Prof 03 – Sexo feminino, 43 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, professora do primeiro segmento, 23 anos de magistério, 14 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Curso de intérprete (APADA), Capacitação em surdez (INES), curso de guia-intérprete (cursando).

Prof 04 – Sexo feminino, 48 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, professora do primeiro segmento, 13 anos de magistério, 7 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF – Angra dos Reis), Pós-Graduação em Deficiência Auditiva.

Prof 05 – Sexo feminino, 34 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, professora do primeiro segmento, 12 anos de trabalho em escola, sempre com surdos, sendo 8 anos de magistério e 4 anos como intérprete de LIBRAS. Formação acadêmica: Formação de Intérprete em Língua de Sinais (UFF), Estudos adicionais em Educação Especial (Centro Educacional de Niterói) e Graduação em Ciências Biológicas (cursando).

Prof 06 – Sexo feminino, 67 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, professora de Língua Portuguesa, 41 anos de magistério, 11 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Português/Literatura (FEUC), Especialização em Linguística Aplicada, Pós-Graduação em Letras (concentração em Linguística) e inúmeros cursos complementares.

Prof 07 – Sexo masculino, 46 anos, ouvinte, usuário proficiente de LIBRAS, professor de LIBRAS, 23 anos de magistério, 20 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Letras (Castelo Branco), Pedagogia (UERJ – cursando); PROLIBRAS; Capacitação em surdocegueira e em braile (cursando).

Prof 08 – Sexo feminino, 49 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, professora de Artes Visuais, 25 anos de magistério, 14 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Licenciatura em Artes Plásticas (UFRJ), Curso EAD – AEE para surdos (UFU/MG).

Prof 09 – Sexo feminino, 52 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, professora de Geografia, 26 anos de magistério, 12 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Bacharelado e Licenciatura em Geografia (UFF), Especialização em Geografia do Brasil (Faculdades Integradas de Jacarepaguá).

F) PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PAEE 02 – Sexo feminino, 39 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 21 anos de trabalho em escola, 20 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização (Lato Sensu) em Educação de Surdos (UNIRIO), Cursos de Especialização em Educação de Surdos (INES) e outros.

G) INTÉRPRETES:

Tils 02 – Sexo feminino, 39 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 20 anos de trabalho em escola, 15 anos como intérprete de LIBRAS. Formação acadêmica: Licenciatura em Matemática (Universidade Estadual de Goiás), Bacharelado em Letras/LIBRAS (UFSC), Bacharelado em Educação Religiosa (Instituto Batista de Educação Religiosa), Especialização em Docência do Ensino Superior (Universidade Cândido Mendes).

Tils 03 – Sexo feminino, 34 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 12 anos de trabalho em escola, sempre com surdos, sendo 8 anos de magistério e 4 anos como intérprete de LIBRAS. Formação acadêmica: Formação de Intérprete em Língua de Sinais (UFF), Estudos adicionais em Educação Especial (Centro Educacional de Niterói) e Graduação em Ciências Biológicas (cursando).

G) FONOAUDIÓLOGA:

Fono – Sexo feminino, 32 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, atua em escolas há 4 anos, 4 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Fonoaudiologia (UFRJ).

I) ASSISTENTE SOCIAL:

AS – Sexo feminino, 44 anos, ouvinte, principiante em LIBRAS, atua nesta escola há 5 meses, trabalhou 3 anos na Secretaria de Ação Social do Estado. Formação acadêmica: Graduação em Serviço Social (UFF) e Pós-Graduação em Direitos Sociais e Competências Profissionais (Universidade de Brasília – EAD).

ANEXO 14

PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE

A) COORDENADORA DO PROGRAMA DE BILINGUISMO E SURDEZ DA REDE MUNICIPAL DE NITEROI E PROFESSORA FUNDADORA DA ESCOLA:

Sexo feminino, 40 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, integrante da Coordenação de Educação Especial do município de Niterói; 32 anos de magistério, 22 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação / Políticas Públicas e Formação de Professores (UFF - Pesquisa em Educação de Surdos).

B) DIRETORA:

Dir 04 – Sexo feminino, 46 anos, ouvinte, não é usuária de LIBRAS, 28 anos de magistério, 7 anos de trabalho nesta escola, com surdos. Formação acadêmica: Graduação em História (Faculdades Simonsen), Especialização em História do Brasil (Cândido Mendes), cursos adicionais de Sorobã, Grafia Braile e Gestão Pública em Educação.

C) PROFESSORAS REGENTES:

Prof 10 – Sexo feminino, 57 anos, ouvinte, usuária fluente de LIBRAS, grande experiência de trabalho com crianças com surdez e outros comprometimentos; 15 anos de magistério, sempre com surdos. Formação acadêmica: Curso Normal.

Prof 11 – Sexo feminino, 27 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, experiente em trabalho com crianças com surdez e outros comprometimentos; 5 anos de magistério, sempre com surdos. Formação acadêmica: Curso Normal e Especialização em Surdez (INES) e Cegueira (IBC).

Prof 12 – Sexo feminino, 33 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS (professora regente bilíngue), 14 anos de trabalho em escolas, sendo 9 anos de trabalho com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Letras Português/Inglês (UFRJ), Pós-Graduação em Letramento e Surdez (INES/ISERJ).

D) PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

PAEE 03 – Sexo feminino, 35 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível básico, 10 anos de magistério, 7 anos na Paulo Freire, 4 anos com surdos. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UFF), Especialização em Psicopedagogia (Universidade Cândido Mendes), cursos de capacitação para AEE.

PAEE 04 – Sexo feminino, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível básico, (declara-se capaz de usar essa língua apenas com crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental), 25 anos de magistério, 12 anos na Educação Especial, nove dos quais em Sala de Recursos, sete anos trabalhando com surdos na Paulo Freire. Formação acadêmica: Pedagogia (UFF).

PAEE 05 – Sexo feminino, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível básico, 20 anos de magistério, sendo 17 anos na Educação Especial, sete deles na Paulo Freire. Formação acadêmica: Pedagogia (FACERB).

E) PROFESSORA DE APOIO:

PA – Sexo feminino, 29 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS em nível intermediário, 7 anos de magistério, sendo 3 anos nesta escola, trabalhando com surdos. Formação acadêmica: Pedagogia (UERJ).

F) INSTRUTORES DE LIBRAS

IL 03 – Sexo masculino, 30 anos, surdo, usuário proficiente de LIBRAS, 7 anos de trabalho em escolas, sempre com surdos. Formação acadêmica: Graduado em Letras-LIBRAS, pela UFSC (polo: INES)

IL 04 – Sexo feminino, 25 anos, surda, usuária proficiente de LIBRAS, 5 meses de trabalho em escola, sempre com surdos. Formação acadêmica: Graduada no Curso Bilíngue de Pedagogia no INES.

IL 05 – Sexo feminino, 48 anos, surda, usuária proficiente de LIBRAS, 5 anos de trabalho em escolas, sempre com surdos. Formação acadêmica: Ensino Médio.

G) AGENTE EDUCACIONAL BILÍNGUE:

AEB – Sexo feminino, 30 anos, ouvinte, usuária de LIBRAS; 3 anos de trabalho no magistério, 6 anos de trabalho com surdos (antes era intérprete). Formação acadêmica: Psicologia (Faculdades Integradas Maria Thereza, cursando).

H) INTÉRPRETE:

Tils 04 – Sexo feminino, 29 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, 10 anos de trabalho com surdos, sendo 8 anos em escola. Formação: graduação em Pedagogia Bilíngue (INES, cursando) e Especialização na área da surdez (INES).

ANEXO 15

*PERFIL DA PROFISSIONAL ENTREVISTADA NA ESCOLA MUNICIPAL
ERNANI MOREIRA FRANCO*

COORDENADORA PEDAGÓGICA E PROFESSORA:

CPed 03 – Sexo feminino, 49 anos, ouvinte, usuária proficiente de LIBRAS, professora do primeiro segmento, 22 anos de magistério, sempre com alunos surdos, 3 anos de trabalho nesta escola. Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UNIPLI) e Especialização em Psicopedagogia (Faculdades Integradas Maria Thereza).

ANEXO 16

PERFIL DOS TRADUTORES-INTÉRPRETES QUE MEDIARAM AS ENTREVISTAS COM SURDOS

Tils mediador 01 – Sexo masculino, 28 anos, 11 anos de trabalho como intérprete, tendo atuado na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), na Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APADA) e na Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais do Rio de Janeiro (APILRJ). Aprovado em 2014 em concurso público para o quadro de funcionários efetivos como tradutor-intérprete do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tem experiência de 9 anos de trabalho como intérprete educacional em instituições como a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC RJ), o INES, o Instituto de Tradução e Interpretação de LIBRAS (ITILS), a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC-RJ) e a Universidade Estácio de Sá (UNESA). Formação acadêmica: Graduação em Pedagogia (UNESA, cursando) e diversos cursos de extensão.

Tils mediador 02 – Sexo feminino, 39 anos, 15 anos de experiência como intérprete, sendo 10 anos como intérprete educacional. Formação acadêmica: Licenciatura em Matemática (Universidade Estadual de Goiás), Bacharelado em Letras/LIBRAS (UFSC), Bacharelado em Educação Religiosa (Instituto Batista de Educação Religiosa), Especialização em Docência do Ensino Superior (Universidade Cândido Mendes).