



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

WANDER LUÍS MATIAS

SURDOS “INCLUÍDOS”: sujeitos ou assujeitados?

Uberlândia-MG

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

WANDER LUÍS MATIAS

SURDOS “INCLUÍDOS”: sujeitos ou assujeitados?

Dissertação submetida à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Linha de Pesquisa: Sociedade, Trabalho e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima.

Uberlândia-MG

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da
UFU, MG, Brasil.

M433s Matias, Wander Luís, 1968-
2015 Surdos “incluídos”: sujeitos ou assujeitados? / Wander Luís Matias. - 2015.
127 f. : il.

Orientador: Antonio Bosco de Lima.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Surdos - Inclusão social - Teses. 3. Língua brasileira de sinais -
Teses. 4. Surdos - Educação - Teses. I. Lima, Antonio Bosco de. II. Universidade Federal
de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

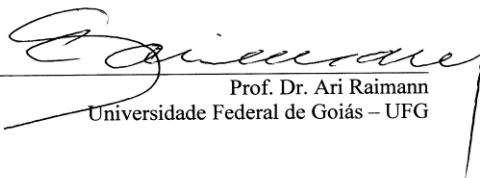
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

Uberlândia, 27 de agosto de 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Ari Raimann
Universidade Federal de Goiás – UFG



Prof. Dr. Túlio Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

Gonzaguinha, 1982

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicial e principalmente, ao meu orientador, Professor Doutor Antonio Bosco de Lima, por contribuir com o que ora sou, tomando um pouco de si e de seu conhecimento. Por me permitir descobrir que minhas possibilidades são maiores que minhas limitações.

Agradeço aos meus pais Joaquim e Adeoste, pelo dom da vida e pela educação de berço.

À Kátia, esposa e companheira, por me suportar em dias insuportáveis, por seu amor incondicional, por seu sorriso que acalma, por me deixar perceber que não estou sozinho.

À Keli Maria, pela solidariedade e conselhos em horas de desânimo.

Aos colegas do GPEDE – Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação: Jeovandir, Maria Alice, Elizabeth, Ana Paula, Simone, Caetano, Darci, Yanne e Nádia pelas possibilidades de troca no aprendizado, carinho e paciência.

Aos Surdos: Gil, Viniele, Marcos Henrique, Bruna Thais, Bruna Silva, Thays Alves, Paulo, Alan, Hayna, Darci, José Osmar, Paulo Cesar, Cida Rossi, Júlio, Matheus Rocha e Lúcio Amorim, por nunca terem desistido da luta.

Aos profissionais Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Brasil e do mundo, sobretudo aos que nos antecederam.

Especialmente aos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do quadro efetivo da Universidade Federal de Uberlândia, por seu esforço e dedicação na profissão e aprofundamento nas discussões. Marcos, Adriana, Letícia, Raquel, Luzimara, Hélika, Marina e Kátia, obrigado!

À Wislaine, Lucas, Juliano e Isadora, por me lembrarem que o futuro chegará e que cabe a nós prepará-lo, ou no mínimo tentar.

Aos funcionários e coordenação da CAADE - Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência, à SEDESE – Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social, na pessoa da servidora Shirley Aparecida da Silva a quem especialmente agradeço a presteza das informações e eficiência profissional.

A ASUL – Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia, na pessoa de sua Assistente Social, Maria Aparecida de Pádua, pelos esclarecimentos e atenção conosco e com nosso trabalho.

RESUMO

Nesta dissertação tratamos da Inclusão Social de surdos sinalizantes, das influências para composição da consciência enquanto grupo, de um reforço ou não da exclusão. Partindo da experiência de mais de 10 anos do autor com a comunidade surda da cidade de Uberlândia. O trabalho está disposto com discussões que se apresentam necessárias sobre os Surdos, suas trajetórias, influências e sonhos para detectar por “suas vozes¹” buscamos identificar o porquê dessas vozes existirem ou não e como se constituem(iram) sua formação como pessoas. Tratamos de Surdos utilizadores de Libras – Língua Brasileira de Sinais. Valemo-nos das novas tecnologias para esta aproximação com os pesquisados (watts app, skipe, facebook, menseger e e-mail). Fazemos um recorte teórico baseado em Harlan Lane e sua obra “A máscara da Benevolência”, pelo autor tratar também deste público denunciando uma aculturação ouvinte sobre os surdos e por serem os relatos condizentes com a educação de surdos em crítica à que se processa em nosso país – de cunho assistencialista. A escolha por este modelo interpretativo decorre das entrelinhas apresentadas no texto de Harlan Lane (1992), formado em psicologia discutindo pontos obscuros e poucas vezes trazidos à tona no âmbito da educação e descobrimos que a história vai além. Valemo-nos de outros autores para compreender o Surdo e sua formação. Também analisamos os profissionais envolvidos neste processo: professores e tradutores intérpretes de libras, por relacionarem diretamente com a temática da surdez e, assim sendo, imbuídos em realizar um trabalho diferenciado. Subsidiados para tanto de pesquisas já realizadas sobre a temática. Descobrimos e consideramos que a teoria apresentada pelo autor Harlan Lane (1992), ampliada por Capovilla (2011), Sá (2006), Quadros (2006), Fernandes (2011) entre outros, continua presente no que se refere à constituição dessas pessoas. A escolarização dos surdos, em sua grande maioria, lhes permite ser assujeitados e não sujeitos. Valemo-nos da pesquisa exploratória, a que mais se adequou aos trabalhos.

Palavras chave: Inclusão Social, Surdos, (in) exclusão, globalização.

¹ Trocadilho, uma vez que, Surdos falam e se comunicam sinalizando em Língua Brasileira de Sinais.

ABSTRACT

In this thesis deal with the Social Inclusion of people deaf, the influences for the composition of consciousness as a group, of an increase or not of exclusion. From the more than 10 years' experience of the author with the deaf community of the city of Uberlândia. The work was arranged with discussions that appear necessary on the Deaf, their trajectories, influences and dreams to detect by "voices"² we seek to identify why these voices exist or not and how they are (IRAM) its formation as people. We deal with Deaf Pounds users - Brazilian Sign Language. We have used new technologies to this approach with the respondents (Whatsapp, Skype, Facebook, Messenger and email). We make a theoretical framework based on Harlan Lane and his book "The Mask of Benevolence"- a free translation for "A Máscara da Benevolência", the author treat also this public denouncing a hearing acculturation on the deaf and for being the consistent reports with the deaf education in criticism of what takes place in our country - welfare of nature. The choice of this interpretative model follows the lines presented in the text of Harlan Lane (1992), graduated in psychology arguing obscure points, rarely brought up in education, and found that the story goes further. We have used other authors to understand the Deaf and their training. We also analyze the professionals involved in this process: teachers and translators interpreters pounds per relate directly to the theme of deafness and, therefore, steeped in performing a different job. Subsidized for both of previous studies on the subject. We discover and consider that the theory presented by the author Harlan Lane (1992), expanded by Capovilla (2011), Sa (2006) Tables (2006), Fernandes (2011) among others, is still present with regard to the constitution of these people. The education of the deaf, for the most part, allows them to be devoid of will and not subjects. We have used the exploratory research, the one most suited to the work.

Key words: Social Inclusion, Deaf, (in) exclusion, globalization.

² Paronomasia, since Deaf Speack and communicate signaling in Brazilian Sign Language.

RESUMEN

En esta disertación tratamos sordos Inclusión Social sinalizantes, las influencias de la composición de la conciencia como un grupo, de un aumento o no de exclusión. De los más de 10 años de experiencia del autor con la comunidad sorda de la ciudad de Uberlândia. El trabajo se arregla con discusiones que aparecen necesaria sobre los Sordos, sus trayectorias, las influencias y los sueños de detectar por "voces"³ que tratamos de identificar por qué existen estas voces o no y cómo son (IRAM) su formación como personas. Nos ocupamos de Sordos Libras usuarios - Lengua de Signos Brasileña. Hemos utilizado las nuevas tecnologías a este enfoque con los encuestados (varios aplicación, skipe, facebook, menseger y correo electrónico). Hacemos un marco teórico basado en Harlan Lane y su libro "La máscara de benevolencia", el convite autor también pública esta denuncia de una aculturación audiencia sobre el sordo y por ser los informes consistentes con la educación de los sordos en la crítica de lo que ocurre en nuestra país - el bienestar de la naturaleza. La elección de este modelo interpretativo sigue las líneas que se presentan en el texto de Harlan Lane (1992), se graduó en psicología argumentando puntos oscuros y raramente criados en la educación y encontraron que la historia va más allá. Hemos usado otros autores para entender los Sordos y su formación. También analizamos los profesionales que intervienen en este proceso: profesores y traductores intérpretes libras por relacionarse directamente con el tema de la sordera y, por lo tanto, sumida en la realización de un trabajo diferente. Subsidiado por los dos estudios anteriores sobre el tema. Descubrimos y consideramos que la teoría presentada por el autor Harlan Lane (1992), se expandió por Capovilla (2011), Sa (2006) Mesas (2006), Fernandes (2011) entre otros, todavía está presente en lo que respecta a la constitución de estas personas. La educación de los sordos, en su mayor parte, les permite ser carente de voluntad y no temas. Hemos utilizado la investigación exploratoria, el más adecuado para el trabajo.

Palabras clave: Inclusión Social, sordos, (in) de exclusión, globalización.

³ Pun , ya Sordos hablar y comunicarse señalización en Lengua Brasileña de Señales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Apresentação e contextualização	1
Justificando o interesse na pesquisa	5
O problema de estudo, metodologia e estrutura da pesquisa	12

CAPÍTULO I: Discutindo a integração

1.1 O fenômeno educativo e a integração do surdo	16
1.2 O discurso na educação e escolarização	24
1.3 A representatividade dos sujeitos Surdos	
1.3.1 A representatividade dos sujeitos Surdos no mundo	37
1.3.2 A representatividade dos sujeitos Surdos no Brasil	42
1.4 Plano Nacional de Educação (2014/2024): análise meta 4	45

CAPÍTULO II: Uma história, diversas nuances

2.1 Poder, lutas e máscaras	53
2.2 Formar o sujeito surdo	62

CAPÍTULO III: Interface Educação e Trabalho

3.1 O que dizem os surdos de si e seu processo educacional	77
3.2 Reflexos no mundo do trabalho	89

CAPÍTULO 4

Considerações	95
---------------	----

REFERÊNCIAS	97
--------------------	----

ANEXOS	101
---------------	-----

I. Memorial	101
-------------	-----

II.	Relatório do Pré Congresso de Surdos	106
III.	Questionário aplicado aos Surdos	118
IV.	Questionário aplicado à SEDESE	123
V.	Questionário aplicado a ASUL – Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia	124

Introdução

Apresentação e contextualização

O projeto de estudos intitulado **SURDOS “INCLUÍDOS”: sujeitos ou assujeitados?** sofreu diversas alterações até chegar ao que ora apresentamos. Desde o título, tema, problema, sujeitos e lócus de pesquisa, foram muitas dúvidas, processo árduo e constitutivo de um discente⁴, movimento próprio daqueles que se deparam com o mundo da pesquisa.

Acreditamos que inúmeras questões podem ser levantadas com relação ao tema, sobretudo, considerando, pelos registros do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – ocorrem após o ano de 2010, que os Surdos conseguiram ingressar em instituições públicas de ensino superior. Isso nos fez crer que pesquisas nesse campo são extremamente importantes para o processo de ensino aprendizagem do sujeito surdo, no ensino superior, ainda mais quando se considera que este é um importante espaço de formação da pessoa e (re) construção de sua identidade. O contexto surgia conturbado e complexo, fazendo com que a investigação proposta se apresentasse relevante, ao passo que visava detectar se ocorrem pontos de ruptura entre as propostas governamentais e a efetivação dessas mesmas propostas por suas instituições representantes, por exemplo, se os instrumentos de avaliação utilizados conseguem medir com precisão o aproveitamento destes alunos ou se a acessibilidade oferecida é bastante para acesso e permanência, marcantes na trajetória da comunidade Surda com vistas ao ingresso nas instituições de nível superior.

Conforme divulgado no portal INEP, no ano de 2014, quanto ao atendimento especial em nível nacional:

As matrículas de portadores de deficiência aumentaram quase 50% nos últimos quatro anos, sendo a maioria em cursos de graduação presenciais. Em 2013 eram quase 30 mil alunos, enquanto em 2010 eram pouco mais de 19 mil.(BRASIL, 2014)⁵

⁴ O autor concluiu a Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2011 e ingressou no curso de Mestrado em Educação no primeiro semestre do ano de 2013.

⁵ Disponível em

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=139200&version=1.3 com o título: Matrículas no Ensino Superior crescem 3,8%, 09 de setembro de 2014.

Embora denotem uma preocupação do governo federal por meio de abertura de vagas que atendam as necessidades dos alunos das mais diversas naturezas, são essas matrículas parte de um acordo maior junto aos organismos internacionais.

Publicado pela UNESCO e desenvolvido por uma equipe independente, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado anualmente, monitora o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, o relatório apresenta evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. (UNESCO) ⁶

Estas atividades fazem parte de ações como a Educação para Cidadania Global (ECG) desenvolvidas a partir de metas traçadas, por exemplo, do Programa de Educação da UNESCO (2014-2017), portanto, não são simples caridade por parte dos governos tanto do Brasil, quanto de outros países que aderiram ao programa.

Dorziat (2009, p.16) nos alerta e, com ela, argumentamos que

Há uma tendência em mudar a antiga concepção de identidades locais para uma visão global hegemônica que, ao mesmo tempo em que tenta destruir as peculiaridades de diferentes culturas, constrói culturas totalizadoras, as quais terminam incorporando-se à experiência cotidiana das pessoas comuns. (DORZIAT, 2009, p.16)

Há, com isto, nos dizeres da autora, uma tentativa de reafirmar a “cultura global”, que serviria como “âncora ideológica”, base para a construção de uma “pseudonoção” de que utopias socialistas se findariam e que o capitalismo liberal triunfaria. Ainda na linha de raciocínio da autora, por meio de mecanismos poderosos, a globalização hegemônica traz marcas ideológicas, conduzindo a instituição com modos de convivência e produzindo uma disseminação de valores próprios de uma sociedade fundamentalmente mercantil.

No âmbito educacional, por exemplo, numa perspectiva interacionista sócio-histórica Vygotskyana⁷, Oliveira (2014) apresenta esta teoria abordando planos de desenvolvimento classificados por Vygotsky, desde a “filogênese”, o primeiro plano, que vem a ser a história de determinada espécie animal. De cada espécie, somos capazes de detectar o que é possível e o que não é possível realizar, a autora explica, também,

⁶ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura foi fundada em 16 de novembro de 1945, Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/#c1100535>

⁷ Teorias Interacionistas de Lev Semenovitch Vygotsky (1836-1934)

que, em Vigotsky, a principal característica do ser humano é a plasticidade do cérebro. Outro plano denominado por Vygotsky é a “ontogênese”, referindo-se ao desenvolvimento particular do “ser”, pois, dentro de cada espécie, cada indivíduo tem suas experiências, caminho de desenvolvimento, embora os dois primeiros planos sejam de natureza biológica e, portanto, assim marcados. Um terceiro plano existe, denominado “Sociogênese” ou “história-cultural”, tendo a história e a cultura como influências na vida deste sujeito. Aqui, a história é compreendida como as relações sociais que levam o sujeito a fazer uma ou outra escolha e não a história de fatos e datas. É a sociogênese, que exemplifica a possibilidade de cada grupo socialmente caracterizado criar explicações sobre determinados fenômenos ocorridos com a humanidade, mas de maneira ou perspectivas diferenciadas. Um quarto plano denomina-se “Microgênese”, que se resume no tempo entre o “não saber” e o “saber fazer” que cada indivíduo experimenta e que, automaticamente, remete a um tempo histórico. As estratégias de “como” cada um se organiza para conseguir avançar entre o “não saber/saber” significam a Microgênese. Torna-se a marca diferencial de não determinismo, uma vez que cada indivíduo tem seu cabedal de conhecimentos e experiências de modo particular, específico. Outro conceito definido por Vygotsky é o conceito de mediação no qual aparece desta maneira, a escola, e conseqüentemente o que se denomina escolarização.

A educação, no sentido de escolarização, ocorre de maneira “mediada”, podendo decorrer de maneira instrumentalizada ou também chamada simbólica, onde o foco na formação crítica dos educandos, a uma interação social, não são prioridade. As pessoas são preparadas apenas para automanutenção do sistema, na crítica Adorniana, um enquadramento ao que está posto e dado.

No entanto serão vidas diversas intermediadas por ela, pessoas que terão a possibilidade de ter suas existências transformadas, dependendo das posturas assumidas noutro plano, por governos e agentes educacionais. Sujeitos estes que poderão compor-se independentes, autônomos na escolha de seus destinos ou poderão tornar-se assujeitados, se a sua formação não for bem conduzida, dependendo das orientações e direcionamentos de sua formação, poderá a educação assumir feições que formem o cidadão para o convívio social e outras que o formem para o mercado, sujeitos acríticos. Por esta razão surgem concepções diferenciadas do que vem a ser a educação “bem conduzida”. É necessário compreender para quem ela o será, pois há outros interesses

vinculados a este fazer educacional. O que não quer dizer que, sendo divergentes os entendimentos sobre a educação, estar um correto e outro equivocado, mas, considerando-se o ponto de vista de cada um, são utilizadas justificativas para suas aplicações. O que também não denota que, um lado ou outro, se sinta confortável com os modismos e os modelos envolvidos de tempos em tempos na educação mundial. A escolarização que conduz à liberdade de reflexão sobre os temas reais da vida por cada pessoa, mas com vistas à construção de uma coletividade mais crítica, sugere ser, para nós, um modelo bem sucedido de educar. São os mecanismos utilizados por tendências ideológicas com as quais, em dado momento histórico, o homem, em sua subjetividade, tem contato. Deste modo, Dorziat (2009, p.28), sobre o público que aqui recortamos, com muita propriedade justifica e com ela dizemos que:

Em todo fenômeno visto sob a perspectiva dialética, há de se considerar os diversos fatores que fazem do homem um ser cognitivo, e também emocional, social situado no espaço-tempo. Para isso, cada indivíduo deve ter a possibilidade de desenvolver-se, libertando-se de aparentes ideias que o levem a assimilar um único papel social. A LS⁸, enquanto valor simbólico cultural permite um juízo diferenciado sobre as línguas, para além de um aparato linguístico, que não tem o poder de fazer os Surdos iguais aos ouvintes, nem mesmo iguais entre si, mas coloca-os na sua condição humana infinitamente aberta de possibilidades. (DORZIAT, 2009, p.28)

É também sob essa perspectiva que vislumbramos o outro e, principalmente, o outro surdo. O ser surdo sinalizante tem suas especificidades e características que não o fazem nem melhor, nem pior que outros da espécie humana, contudo, são marcas particulares de uma leitura de mundo, e estas necessitam ser respeitadas.

Na produção material de sua existência, na construção de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha de reinventar tudo a cada nova geração (PARO 2000, pp. 11-12)

A proposta aqui não é de reinvenção, mas de problematizar o modo como a inclusão social de surdos tem se processado, e que possíveis influências podem resultar em suas vidas.

⁸ O termos utilizado na citação pela autora, LS, referem-se à abreviatura de Língua de Sinais, modalidade comunicacional gesto-visual da qual se valem os surdos espalhados pelo mundo.

Justificando o interesse na pesquisa

Em meados dos anos de 90, quando já estudante de Comunicação Social – habilitação para jornalismo, não concluído em função de intempéries da vida (faculdade particular - prestações), comecei a analisar algumas das entrelinhas políticas, a duvidar, questionar e inquietar-me com fatos cotidianos que, aos olhos da maioria, como sempre, nada são, pois, nada significam. Uma veia de inquietação na leitura dos fatos. Pensava que como jornalista teria melhores condições de expressar a angústia do povo mais humilde.

Contextualizando minha história de vida, afora a formação acadêmica, antes quis o destino que me encontrasse com uma pessoa, Kátia, hoje minha esposa, nascida filha de pais Surdos. Seus pais, o primeiro casal surdo a contrair matrimônio na cidade de Uberlândia (MG). Antes não se aceitavam, no plano moral, casamentos entre os chamados deficientes auditivos por receio de que pudessem aumentar sobremaneira a população de surdos. Deste casamento, e de outros tantos que ocorreram após, nasceram filhos ouvintes e o mito foi desfeito. Em convívio familiar, aprendi meus primeiros sinais gestuais, primeiro, por necessidade, afinal, era então namorado de uma CODA (denomina filhos ouvintes de pais de surdos pela sigla americana de Children of Deaf Adults), segundo, por ser tomado de uma imensa curiosidade sobre o tema. Era preciso mais.

Nas idas e vindas à associação local de surdos, ASUL – Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia, fui me envolvendo, conhecendo a realidade e reconhecendo o quanto eu, bem como tantos outros por desconhecer esta minoria linguística, éramos preconceituosos. Envolvi-me na causa e nas discussões pertinentes a ela. Até que, por carência de profissionais no segmento educacional, fui convidado a tornar-me Tradutor Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) ⁹. Para o qual confesso, inicialmente, não estava, nem me via preparado. Foi preciso muita superação e estudo para continuar atuando. História esta igual à de milhares de outros intérpretes iniciantes neste e em outros tempos.

Trabalho desde o ano de 2004, nas redes municipal e estadual, como Tradutor Intérprete de Libras tendo atuado nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, tendo participado também do cursinho

⁹ Profissão regulamentada a partir da Lei n°. 12.319 de 01 de setembro de 2010.

pré-vestibular da UFU em um projeto do CEPAE/CAS (Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão e Atendimento em Educação Especial/Cursinho Alternativo para Surdos). No ano de 2005, motivado pelas exigências de uma formação mais consistente na área educacional, pela atuação na área da educação, senti a necessidade de me apropriar mais de conceitos relacionados a ela, conceitos estes que pudessem preencher o vazio que sentia em não compreender como os professores e dirigentes pensavam a educação e as razões pelas quais estas escolhas eram concebidas, entaves que dificultavam minha ação profissional. Ingressei no curso de Pedagogia, 2005, em uma instituição particular, afinal, a autoestima não me permitia outra escolha, tendo cursado dois anos naquela instituição recebi o convite de uma colega de curso para que pudéssemos prestar a prova de transferência para a Universidade Federal de Uberlândia. Em 2007, eu e outros colegas, Mirian Senne e Bruno Rodrigues, realizamos a prova de transferência para a UFU – Universidade Federal de Uberlândia, local em que já prestava serviço na condição de Tradutor Intérprete de Libras contratado, donde em 2011 viria a graduar-me como Pedagogo pela UFU. Prestei serviços esporádicos nesta instituição desde 2005. Mais recentemente, em 2012, atuei como contratado na função de Tradutor Intérprete de LIBRAS no curso de licenciatura em Química da própria Universidade Federal de Uberlândia e permaneci na rede municipal, bem como, intérprete na Câmara Municipal de Uberlândia. Até que, em dezembro de 2013, fui aprovado em concurso para provimento do cargo de Técnico Administrativo, processo A133/2013 função de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Uberlândia, locado na FACED – Faculdade de Educação –, tendo posse assinada em março de 2014.

Não havia em mim, no instante da graduação, e mesmo na pós, o interesse em tornar-me professor. Permanecia em mim o interesse em desvelar o que se passava nos bastidores da educação e compreender como eu, intérprete de libras, estaria neste contexto, e como todos esses fatores repercutiam na formação do sujeito surdo.

Apesar disso, historicamente, no discurso oficial dos anos 90, emergiu uma preocupação que viria a transformar, enquanto campo e não processo, mais uma vez, a educação de modo geral. Em nosso país, configurou-se, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Cidadã, a inserção dos direitos educacionais entre os direitos sociais. Os parlamentares do congresso nacional escreveram: “todos são iguais perante a lei” (Art. 5º), e proclamaram eleger, pelo mesmo discurso oficial, como uma

das garantias sociais a Educação. Mais adiante foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº. 9.394/96.

A LDB, lei 9.394/96, numa perspectiva democrática liberal¹⁰, trouxe, discursivamente, traços de valorização ao indivíduo, quando apresentou, em seus artigos, inspirados nos princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana, a finalidade de pleno desenvolvimento do educando, visando a seu preparo como cidadão e sua qualificação para o trabalho. Além disso, determinou que o ensino fosse ministrado tomando por base os princípios de: *igualdade de condições, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias e apreço à tolerância entre outros* (BRASIL, 1996).

Não foi a primeira vez que ocorreu, guardamos ressalva para o artigo VI da Declaração Universal dos Direitos da Humanidade (UNESCO, 1948) que apresentava: *Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei*, que tratava, na oportunidade, da diferença de entendimento entre os homens e seus direitos. Questionava-se sobre que interesse sustentaria as guerras, bem como, compreender o que compõe a individualidade, a particular necessidade de cada ser. O discurso se apresenta de maneira a amenizar os conflitos entre o povo e o poder, um discurso que se apresenta como amenizante das agruras sociais, quando o próprio discurso serve a elas.

Ocorreu que em 1990, passados mais de quarenta anos desde a primeira declaração (dos direitos da humanidade - 1948), redige-se Declaração de Jomtien. Reconhece várias deficiências na escolarização, de um modo geral, por serem resolvidas. A preocupação, para aquele momento, levantadas as prioridades, era com a escolarização feminina, com o analfabetismo funcional de adultos, com o analfabetismo tecnológico e a com conclusão de mais de 100 milhões de crianças que cursavam o ciclo básico sem um aproveitamento considerável. A promulgação do documento aconteceu em meio a uma crise econômica mundial. Já em sua proposição, no primeiro artigo, apresenta uma contradição. Ora se reconhece a chegada de um novo século com suas novas demandas e se declara que é preciso um *plano para satisfazer as necessidades*

¹⁰ Dizemos perspectiva democrática liberal, pois, nela a política educacional é parte das políticas públicas sociais do país. “As políticas sociais participam da reprodução da estrutura política, econômica e social, reproduzindo as condições de dominação e subordinação, as desigualdades sociais e contribuindo para se obter a aceitação e a legitimidade necessárias para a manutenção da ordem social.” (LIMA; FREITAS, 2011, p. 21)

básicas de educação, não obstante se percebe a culpabilização da educação pelo não progresso, pelo não avanço, lendo-se que:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais, o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações [...] Esses *problemas atropelam os esforços envidados* no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto *a falta da educação básica* para significativas parcelas da população *impede que a sociedade enfrente esses problemas* com vigor e determinação. (JOMTIEM, 1990, artigo I, grifos nossos)

Atribui-se naquele instante a falta de avanços à falta de educação. Mas a preocupação não era propriamente com a educação nem com os direitos humanos, voltava-se para o plano econômico. A isso, Mészáros (2008, p.44) considera, e nos somamos à sua opinião, que

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com suas tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p.44)

O autor se reportava às condições as quais os trabalhadores eram expostos a escolarização, todavia discordava deste fim, que se denomina “escola reprodutora”.

No Brasil, com os olhos voltados para modificações norte americanas, modismos como o escolanovismo, por exemplo, implantado e implementado no Brasil (1932), à sua época, fora anunciado e justificado como a providência necessária embora trouxesse marcas de um Estado liberal

[...] o Manifesto de 1932 vem nesta mesma esteira ideológica, política e econômica trazer novas proposituras para uma escola que tem como missão elevar o espírito dos incultos e os bens sociais dos despossuídos, ocasionando uma avalanche de mobilidade social e superação das desigualdades econômicas. (LIMA, 2012, p.196)

Uma mobilidade idealizada e justificada na escolaridade, muito embora hajam novas propostas como

A ideia de renovar, padronizar, impor novos modos educacionais e culturais, políticos e econômicos, enfim, sociais, por meio da

educação formal, eis a novidade. O desbravamento progressista de suplantar o velho conservadorismo e as tradicionais formas e conteúdos de ensino; eis o novo. Daí o pioneirismo daqueles educadores, que agora olhavam para a América do Norte. (LIMA, 2012, p.187)

Há que se notar, as intencionalidades governamentais ou dos que representam o governo, nem sempre são percebidas na ideia anunciada para justificar as ações. Sobre isso Afonso; Andrade (2007, p.8) relatam que

[...] a política educacional brasileira está atravessada por relações com organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI¹¹, principalmente na década de 90, com a mercantilização do ensino nacional e o processo de entrada das universidades privadas nos mercados educacionais. (AFONSO; ANDRADE, 2007, p.8)

Os autores anunciam também que as políticas implantadas e implementadas a partir de 1990, são resultantes de um processo pouco anunciado de vínculo do governo brasileiro com os organismos internacionais e agências de fomento. Vínculo este que ocorria desde os anos 50 estendendo-se aos 70, quando mais de 70% dos empréstimos tomados junto ao Banco Mundial e FMI tinham foco na política de industrialização dos países do Terceiro Mundo, tendo como objetivo incluí-los, ainda que de maneira subordinada ao sistema comercial.

Erradicar a pobreza por meio de crescimento econômico era o lema dos organismos internacionais, o que de fato não ocorreu, pois passadas duas décadas de crescimento não diminuiu a pobreza, o que obrigou o Banco Mundial a ampliar os setores de investimentos. Posteriormente, na década de 80, difundiu-se a *reorientação do papel e de políticas tanto para os BMDs¹², como de outros organismos internacionais como o FMI¹³*. Assim, a crise do endividamento Latino Americano era um contexto favorável para renegociações com países devedores, como o Brasil.

O chamado “Consenso de Washington” iniciado nos anos 80 estendeu-se até 1995 com os organismos internacionais aprofundando *políticas de abertura comercial, desregulamentações e privatizações*. Com o aprofundamento das relações intensificado, termos como flexibilização do mercado de trabalho, alteração da legislação trabalhista e previdenciária e a reforma do sistema educacional, se evidenciaram, pois eram

¹¹ Sigla para Fundo Monetário Internacional.

¹² BMDs – Sigla para Bancos Mundiais de Desenvolvimento.

¹³ FMI – Sigla para Fundo Monetário Internacional.

recomendações oriundas dos organismos internacionais. Desta maneira, o que foi anunciado como um benefício social vem travestido, de outro significado

A passagem do aluno – da escola para o mercado de trabalho – alimenta a racionalidade neoliberal e contribui para que sua principal engrenagem (a economia) não perca força e o seu movimento. (FABRIS; KLEIN, 2013, p.38)

O que esses autores dizem é que se diminui a responsabilidade do Estado em manter seus entes, uma vez que, repassa a cada pessoa a responsabilidade de buscar, de educar-se, pois esta seria a razão de não lograr êxito em sua vida pessoal, educar-se para vencer, se colocar na lógica consumista. *Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe agora, aprender a empregar.* (Ibid. p.38)

É em meio a todo esse desenrolar de tramas que surgem e são anunciadas as políticas de inclusão em nosso limite territorial, o Brasil.

Na mesma esteira, um terceiro documento, a declaração de Salamanca (1994), bem como os demais, traz as marcas dos organismos internacionais, trata do *direito de toda pessoa à educação*, e sobre *princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Declara que, por consequência, entre outros pontos:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. (SALAMANCA, 1994, p. 3)

Outro documento desenvolvido nesta linha de preocupações é a Declaração de Guatemala, redigido em 1999 (regulamentada nos limites nacionais pelo Decreto nº. 3.956/01), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Tomando por base todos esses documentos, alicerces que são para o entendimento do que são as caracterizações dos “diferentes” e suas necessidades peculiares.

A referência aos documentos internacionais, com seus desdobramentos nacionais, com a execução por parte dos governos estaduais e municipais, sugere uma referência ilusória às lutas eclodidas nas comunidades em prol de melhorias que, até

então, não eram atendidas que aparecem doravante nos discursos oficiais. Dizemos fazer parte dos discursos oficiais, pois, há outra justificativa para que os mesmos se corporifiquem. Percebe-se uma verticalidade discursiva desde os organismos internacionais até os limites territoriais do Brasil e de outros países dependentes das benéficas atreladas a estes órgãos de fomento.

Não negamos que houve lutas sociais, o que destacamos é que essas mesmas lutas só tiveram reconhecimento a partir de um plano maior que necessitou delas para justificar novos procedimentos. Alijava-se esse reconhecimento enquanto o mesmo não convinha ao capital e seus desmandos. Assim, o que se apresenta aqui é a abertura de um novo nicho de mercado e não um reconhecimento de lutas sociais.

Rech (2013, p.31), denuncia que

São várias as estratégias que utilizam a sedução para convencer a população da necessidade de incluir a todos na escola regular. Uma delas é a utilização da estatística como forma de convencimento. A estatística utilizada para apresentar proposta de inclusão educacional proporciona certa realidade, que para ser considerada uma construção social, ou seja, é vista como algo conquistado a partir do envolvimento e das mudanças da população, porém apresenta-se como algo que está longe de ser ideal. (RECH, 2013, p.31)

O discurso de que a inclusão é necessária, e de que “todos” nela devem estar, esconde outra intenção:

Inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia. (LOPES, apud FABRIS, 2013, p.20)

Aos grupos excluídos na busca pela inclusão caberia a pergunta de “em que buscam a inclusão”, na ilusão de conquistas as massas vão se impregnando de discursos que sequer são seus originalmente. As autoras afirmam que no auge dos anos 90 a sociedade foi abastecida com um desejo incontestado de garantia de acesso e permanência de todos na escola regular e que foram utilizadas várias técnicas de subjetivação que tornaram possível a mobilização da sociedade em torno da causa dos direitos das minorias, mas que ao mesmo tempo eram estratégias de sedução, portanto uma forma econômica de poder. Escolhe-se um ponto em comum que suscita na população a participação, um ideal a ser alcançado.

Não obstante a isso, o uso dos termos inclusão e exclusão, segundo Lopes (2010, p.19), *são invenções deste mundo*. E alertam para o fato de que o uso destes termos tanto pode vir atrelado *a um número muito grande de pessoas dentro do território brasileiro*, bem como ser associados *às situações de discriminação negativa por razões de raça/etnia, gênero, religião, deficiência, trabalho/emprego, educação, etc.* Ou em outros casos, *relacionados a um simples não estar juntos em um mesmo espaço e/ou lugar definido por alguns representantes de grupos sociais específicos, como sendo ideal [...]*

No caso brasileiro, decorrente dos anos 90, percebemos os discursos fortemente vinculados a ideologias originadas de organismos internacionais. Destarte não ocorrer somente nesta década, pois desde os anos de 1950 a 1970,

[...] 70% dos programas de empréstimo dos BMDs e do FMI eram voltados às políticas de industrialização dos países de Terceiro Mundo, visando sua inserção ainda que subordinada ao sistema comercial. Os organismos internacionais tinham como objetivo erradicar a pobreza através do crescimento econômico. Apesar de duas décadas de crescimento, a pobreza não diminui e os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial se viram obrigados a ampliar o leque de setores nos quais deveriam investir. (LOPES, 2013, p. 21)

Também neste sentido, o de problematizar, são possíveis duas leituras para um mesmo movimento: *como estão se concretizando marcos reivindicatórios*, se entendermos por um dos vieses do discurso, o oficial, e *como se efetivam as políticas internacionais nos limites nacionais*, se o lermos pelo segundo viés, que ultrapassa as aparências.

Nosso problema será descobrir se surdos, egressos no ensino médio, que ingressaram ou não no nível superior têm consciência do processo que os constitui ou se a configuração da *Máscara da Benevolência*¹⁴ também está ali presente.

O problema de estudo, metodologia e estrutura da pesquisa

Foram inquietações sobre a maneira de se efetivar a educação de surdos, as possibilidades e impossibilidades da construção de suas identidades, que nos conduziram ao curso de Pedagogia (UFU), nele outras tantas foram surgindo. O currículo, as práticas pedagógicas, a subjetividade de cada sujeito, dentre outros. A

¹⁴ Do original: The Mask of Benevolence – 1992 – Tradução Cristina Reis: A máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada.

realização deste trabalho objetiva a busca por desmitificar o senso comum, passando a uma análise problematizadora dos fatos, ainda que seja um olhar, marcado pela subjetividade, doravante, marcado também pela cientificidade e rigor acadêmico conquistado, parcialmente, reconhecemos.

Posteriormente, foram nos inquietando nossas atividades realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, principalmente por meio dos estudos das disciplinas do Mestrado em Educação e, principalmente, discussões promovidas pelo grupo de pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE), no desenvolvimento do projeto: A participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola em prol da qualidade de ensino: o Projeto Político Pedagógico em questão, edital 13/2012, acordo Capes/Fapemig, APQ 03536-2012. De momentos riquíssimos ali construídos nas atividades de extensão.

Buscamos compreender que marcas os surdos egressos carregam de sua formação, sem nunca nos esquecermos de sua particularidade, são surdos, e que, portanto merecem ser tratados segundo o princípio descrito por Nery Junior (1999) em que *dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades.*

Pesquisamos bibliograficamente, as influências para a formação e constituição da pessoa surda. Nesse sentido, traçamos como objetivo geral compreender e de como se caracteriza para Surdos a tomada de consciência de si, enquanto grupo e minoria, por meio de suas escritas, sendo objetivos específicos: identificar e analisar, no discurso dos alunos surdos, o modo como se percebem incluídos, por meio de suas escritas.

Para atendermos ao desenvolvimento nossa questão norteadora, ou seja, descobrir se as prerrogativas dos documentos oficiais, particularmente, para surdos sinalizantes se efetivam possibilitando-os tornarem-se sujeitos ou assujeitados. A partir da resposta a questionário respondido pelos sujeitos surdos, da análise de suas reflexões e registros, buscar compreender suas razões por agirem de uma ou outra maneira.

Valemo-nos da pesquisa exploratória para tentar responder aos nossos questionamentos por ser a mesma caracterizada por

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos

posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p.27)

Para a coleta de dados foram utilizados novos meios tecnológicos como Whatsapp, Skype, Messenger, Facebook e e-mail. Enviamos os formulários¹⁵ a um grupo específico da comunidade surda, solicitando que esses multiplicassem a seus contatos. Mesmo sem que houvesse uma determinação de nossa parte aos pesquisados, conseguimos representatividade em todo o território nacional. Foram respondidos 45 questionários, se considerado o universo geral de alunos pode parecer irrisório, no entanto, considerando as características de alunos diferentes e afinando para alunos surdos sinalizadores que frequentam escolas, o número é considerável.

O formulário a ser respondido pelos pesquisados, surdos sinalizadores, foi organizado de modo a constarem informações em língua Portuguesa, na interlíngua, assim classificada por Quadros (2004), e apresentado em vídeo na Libras – Língua Brasileira de Sinais. A escolha resulta por ser previsto também que o pesquisador deverá perceber no contato com o grupo quais os melhores meios para coletar dados sem influenciar no comportamento da comunidade específica pesquisada. Como as tecnologias de informação por meio das redes sociais vêm ganhando cada vez mais adeptos, inclusive entre os usuários surdos, assim procedemos.

Para desenvolvimento de nosso problema, objetivo geral e específico, constituímos esta dissertação em quatro capítulos.

No capítulo I, iniciaremos conceituando o fenômeno educativo e a chamada “integração”, apresentando as tendências educacionais e suas origens.

No capítulo II, apresentar o que se descreve como a trajetória de lutas e conquistas da comunidade surda, suas lutas e as máscaras não reveladas. Também as novas tendências, vinculando e discutindo os discursos ao texto da lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, estendendo-se ao Decreto n°. 3.298, de 20 de dezembro de 1999 discutindo a relação com o mercado de trabalho.

¹⁵ Estão disponibilizados em anexos. Foram enviados inicialmente para a localidade de Uberlândia e cidades próximas como Uberaba, Araxá, Araguari todas no triangulo mineiro. A partir daí como solicitado aos surdos, estes foram enviando a outros surdos adicionados em suas redes pessoais.

No capítulo III, serão apresentadas análises resultantes de leitura e reflexão dos textos registrados por surdos pesquisados em uma amostragem a nível nacional, com vistas a compreender como os alunos se percebem enquanto sujeitos;

Por fim, no último capítulo, trazemos algumas considerações provisórias a respeito deste processo chamado de “inclusão” com foco nos alunos surdos com intenção de identificar se os alunos se empoderaram;

CAPÍTULO I - Discutindo a integração

1.1 O fenômeno educativo e a “integração do surdo”

Trataremos do fenômeno Educação, dos modos de efetivar a formação das pessoas, com reflexos na sociedade por meio da chamada integração desses alunos.

Com relação à Educação de modo geral, à Educação Inclusiva, dentro dela a Educação de surdos e a formação de cada pessoa, novas perspectivas também se apresentam. No transcorrer dos tempos, tendências variadas de como conceber a educação e suas finalidades foram sendo criadas e difundidas. Luckesi (2010) identifica a cada das tendências uma e as apresenta como sendo três: *educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade*. O autor salienta que as tendências pedagógicas se propuseram a compreender e orientar a prática educacional. Sintetiza que a perspectiva redentora se apresenta nas pedagogias liberais, enquanto a perspectiva transformadora é representada pelas pedagogias progressistas.

Luckesi (2010) explica, com base em Libâneo, que a abordagem adotada está relacionada com a maneira de compreender os fins sociais da escola, destacando dois grandes grupos, e, se podemos assim denominar, suas ramificações. Um primeiro grupo denomina-se *pedagogia liberal*, composto pelas pedagogias tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. No segundo grupo, denominado *pedagogia progressista*, por sua vez composto pelas pedagogias: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Sendo mais específico, Luckesi (2010) traz o termo pedagogia liberal como resultante de uma doutrina liberal, que surgiu como suporte das ideias do sistema capitalista, que pregava a defesa da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, esta organizada em defesa da “propriedade privada dos meios de produção” ou, em outros termos, “sociedade de classes”.

A pedagogia liberal, por sua vez, tem por base ideológica a escola e a escolarização como responsável por preparar a pessoa, para desempenhar suas responsabilidades na sociedade, cada um se valendo de suas habilidades e aptidões. Assim sendo, o aprendizado particular e individual resultaria na adaptação aos valores e às normas apresentadas e aceitas pela sociedade de classes. O foco neste aspecto cultural, segundo Luckesi (2010), camufla a realidade das diferenças de classes, (e de

sujeitos), pois, se, por um lado, difunde a igualdade de condições, por outro, desconsidera a própria desigualdade de condições. Ficou marcada como exemplo de uma educação liberal a pedagogia tradicional, evoluindo, em outro tempo, para a pedagogia renovada, que também atende pelo nome de escolanovismo ou escola ativa.

O autor assinala que

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, *pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa*. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, *a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais*. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual. (LUCKESI, 2010, p. 55, grifo nosso)

A responsabilidade da escola, transparecida na escolarização que oferta, na tendência liberal tradicional, pode ser resumida como a maneira de formar intelectual e moralmente aos alunos, possibilitando-lhes que socialmente se coloquem. Não há compromisso dela, a escola, com as diferenças e problemas sociais, o compromisso é exclusivo com a cultura ofertada a todos da mesma forma, portanto, de característica homogeneizadora. Para essa tendência alunos com dificuldades poderiam alcançar êxito como os demais por meio da superação individual e do esforço pessoal. Adotou-se, quando se trata da Educação Especial o termo “integração”¹⁶. Os conteúdos de ensino, em função de focar os conhecimentos e valores sociais como verdades absolutas, eram tomados e criticados como enciclopédicos e intelectualizados.

Quanto à pedagogia liberal, tendência *renovada*, trata a educação como algo interno e não externo, em que cada indivíduo, na busca por responder às necessidades e interesses particulares, foca um plano maior, a adaptação ao meio social. Nela, o aluno realiza sua “autoeducação”, com isto, o foco está no aluno e em sua busca por cultura, no sentido mais amplo. Há uma primeira versão da tendência *renovada*, denominada *progressista*, difundida no Brasil a partir do manifesto dos pioneiros da educação, com destaque para Anísio Teixeira, sob influência de Montessori, Decroly e Piaget. Outro braço da tendência renovada denomina-se “*não-diretiva*” e deriva do pensamento de Carl Rogers, que diz respeito à realização pessoal do indivíduo (autorrealização).

¹⁶ Integração – termo explicativo assumido na Educação Especial pelo qual cada aluno deveria se adaptar à oferta educacional possibilitada. Não era a escola quem buscava atendê-lo e sim o aluno que, em um esforço redobrado, se apresentaria como “capaz”. A ele caberia a busca por integrar-se.

A tendência liberal *tecnicista*, outro desdobramento da pedagogia liberal, apresenta foco educacional na renovação de mão de obra para a indústria. Se, na indústria, a otimização de recursos e o conhecimento científico oportunizaram sucesso, acreditava-se, ainda, que, na educação, o ajustamento de condutas às metas estabelecidas levaria, conseqüentemente, ao sucesso, se aplicadas também à sociedade, à política e no âmbito social. A educação é tida, nesse período, como um meio “tecnológico por excelência” (LUCKESI, 2010, p. 56).

Em outra linha, de certo modo divergente com a primeira (pedagogia liberal), surge, então, a *pedagogia progressista*, classificada entre *libertária*, *libertadora* e *Crítico-social dos conteúdos*, esta última concebida por Saviani nos idos de 1970.

Saviani (2005) elucida que os ideais libertários se difundiram, no Brasil, na forma de correntes anarquista e anarcossindicalista. Aquela mais afeita aos meios libertários e esta diretamente ligada ao movimento operário. Seus quadros provinham, basicamente, do fluxo imigratório e se expressavam por meio da criação de um número crescente de jornais, revistas, sindicatos livres e ligas operárias. A educação ocupava posição central no ideário libertário e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, denunciava-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo, os anarquistas, no Brasil, estudavam os autores libertários, extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer [...], e os traduziam na imprensa operária. (SAVIANI, 2005a, p. 23).

Já a pedagogia libertadora é um desdobramento do pensamento de Paulo Freire, pelo qual se entendia que era preciso libertar ou proporcionar a libertação dos homens por meio da educação. Trazia, em suas linhas gerais, a marca de uma filosofia cristã, oriunda da teologia da libertação¹⁷. Era preciso libertar o homem de suas amarras, de suas prisões, de tudo o que o impedisse de enxergar a realidade, o mundo que o cercava.

¹⁷ Refere-se ao documento esboçado em 1968, publicado por GUTIÉRREZ (1969) com o título: *Hacia una teología de la liberación*. Em um segundo documento, formulado e apresentado por GIBELLINI entre 1965 a 1975 e, posteriormente, no Brasil, assumido por Leonardo Boff.

Outra tendência pedagógica, Histórico-crítica dos conteúdos, mentalizada e anunciada por Demerval Saviani, que, sintetiza,

[...] educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. (SAVIANI, 2005b, p.13)

Surge, em meados da década de 1970, com a efervescência das críticas ao regime militar e sobre as maneiras de se efetivar a educação e a escolarização nesse período. Traz uma abordagem dos problemas e situações pedagógicas, tomando por base a matriz teórica do materialismo histórico-dialético, de Marx e Gramsci¹⁸.

Ao explicar cada uma dessas pedagogias, remete-nos novamente ao pensamento de Vygotsky e sua concepção de escola, de educação, pensando, também, na Educação Especial e suas narrativas de Inclusão e nas maneiras de efetivação de cada uma delas. Supomos que o pensamento deste autor seja o que mais se ajusta às necessidades dos alunos de todas as naturezas. Tratar em especial de alunos surdos é uma maneira de perceber, no sociointeracionismo, a condição de troca recíproca e não um movimento unilateral. Isto, pois, não uma educação que possibilite apenas ao surdo aprender do ouvinte o convívio social e as regras desta convivência, mas, sim, a possibilidade de ambos aprenderem. Ouvintes aprenderem com surdos, surdos com ouvintes, professores com alunos, pois a condição primordial nesta relação é a de que somos todos pertencentes a uma humanidade, pois nossa principal característica, apesar de algumas diferenças físicas, históricas e culturais, é a de pertencermos todos a uma mesma espécie. O que nos permite seguir aprendendo e ensinando no convívio, nas trocas, nas experiências, dialeticamente. A totalidade humana em movimento em favor de nós mesmos não isolados, individualizados, mas, “contaminando-nos” em favor do outro.

Acreditamos ser a pedagogia historicocrítica um instrumento valiosíssimo nesse processo, por crer que todos nós temos determinadas limitações, mas que, permitindo-nos aprender, encontraremos os caminhos para que todos, desse jeito ou daquele, possamos, por meio da apropriação dos conteúdos sistematizados e recolhidos pela humanidade, nos formar. Seremos capazes de escolhas coletivas que valham tanto para o indivíduo, bem como para a comunidade que lhe acolhe.

¹⁸ Karl Heinrich Marx e Antonio Gramsci, propõem cada um a seu tempo, a proposta humanística da educação. Ler http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014.

O vínculo que fazemos entre a pedagogia historicocrítica e o sociointeracionismo vem da própria justificativa que Saviani, (2005, p.134) apresenta quando diz que *Só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade*. Somente ao apurarmos o nosso olhar sobre o outro, o diferente, o Surdo sinalizante e à maneira de realizar sua formação geral, compreenderemos suas necessidades, e não somente os faremos responder ao que pensamos e projetamos, e poderemos nos abrir à reflexão de como atender suas carências educacionais, isso ocorre exatamente em virtude de não ter ocorrido uma mudança atitudinal dos envolvidos.

Ao longo dos anos a história nos revela que transformações resultantes das tendências pedagógicas e em função dos pensamentos que foram se transformando mediante discussões delas oriundas, outros desdobramentos foram ocorrendo. Propomo-nos, ao apresentá-las neste texto, ampliar a discussão que nos remete influências sobre a formação deste trabalhador Surdo e as influências recebidas.

No campo político, outro exemplo, como resposta à assinatura de documentos internacionais, o Brasil, bem como outros países participantes tem, sinalizado mudanças relevantes em âmbitos educacionais. Exemplos destes documentos são a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994) revelando que, com a assinatura dessas, algumas mudanças começaram a ser constatadas no âmbito da educação, não trataremos especificamente dos documentos aqui exemplificados, mas das entrelinhas e consequências deles, ainda no capítulo I. Subsidiaremos nossos estudos para uma compreensão das intenções desses documentos para melhor acompanhar seus desdobramentos, pois somente por meio do entendimento de suas razões e do momento histórico, afinal, conseguiremos nos aprofundar, embora não seja a razão principal de nosso estudo, tem um peso substancial na escolha. Nessa perspectiva,

[...] qualquer análise que pretenda superar a artificialidade presente nos 'ideários inclusivos' não pode preterir a análise das bases econômicas que engendram a alienação, abordando os indivíduos do seu pleno processo de humanização. Não podemos perder de vista que é no processo ativo e objetivo que vincula o homem à realidade social que ele supera seus limites e desenvolve suas potencialidades e capacidades, apropriando-se das conquistas humano-genéricas para, de fato, alçar a condição 'de' e 'para' ser humano. (FACCI et al., 2012, p.25)

Percebemos que, discursivamente, algumas propostas que dizem respeito ao acesso e à permanência de alunos diferentes surgiram e apresentam-se como garantidoras de algo que, a princípio, não se propõe a efetivar. A liberdade é um forte exemplo disso. A legislação pertinente ao Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, no artigo segundo, alega inspirar-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e, assim sendo, tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Como se apenas um olhar, uma perspectiva pudesse ser direcionada para este “pseudozelo” ou “carinho natural” surgido da preocupação incontestável de dirigentes preocupados que estão com a educação de “todos”. Mas que, na realidade, demonstram direcionar bem uma finalidade. Há um objetivo. Este, declarado ou velado, diz respeito a fatos presenciados por todos nós, para os quais Neves (2004, apud Araujo; Rodrigues, 2012, p.54) alerta que

[...] os anos de 1990 do século XX e os anos iniciais deste século no Brasil vêm sendo palco de um conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo nesta nova etapa do capitalismo monopolista. (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 54)

Desse modo, em função desta nova ordem mundial, as reformas e as transformações vão ocorrendo de maneira desordenada, sob a justificativa de estarem acompanhando o movimento internacional para *melhoria social*, quando, na verdade, os movimentos aos quais acompanham são de cunho econômico e político-ideológico, longe de promoverem ganhos reais a todos os envolvidos.

Justifica-se, portanto, o uso da expressão apresentada como única

In/exclusão [...] criada para marcar as peculiaridades de nosso tempo, ou seja, para “atender à provisoriamente determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado”. [...] Se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e /ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 131)

Como assinalam também Carvalho e Martins (2012)¹⁹, das tentativas de inclusão demarcadas no sistema capitalista, quaisquer que forem, ocorram por meio de leis ou atos coercitivos, e levem ao mercado de trabalho, estariam elas, então, fadadas

¹⁹ In: **A Exclusão dos “incluídos”**: Uma crítica da psicologia da Educação à Patologia e Medicalização dos Processos Educativos. FACCI et al. 2012. Páginas 24-25

ao fracasso, uma vez que o capitalismo não admite uma sociedade igualitária, desta maneira, torna-se incompatível o discurso, pois “a inclusão de uns poucos não prevê a inclusão de todos ao sistema, e mesmo tal inclusão é restrita a alguns setores e produtos da sociedade.” Os autores refutam a idéia de que todos estariam incluídos, desde que proporcionadas às mesmas condições de acesso às políticas sociais.

Segundo os mesmos autores, a liberdade permanece negada àqueles cuja capacidade de produção e consumo está comprometido. O que apresentam aqui é exatamente que o assumir de posturas relativas e correlatas a um ideário inclusivista é uma forma de alienação. Que sob o rótulo de inclusão, não deixa transparecer quais os sujeitos serão incluídos e, sequer quais intenções ou possibilidades.

Ao citar a questão legal, sejam normativas, resoluções, orientações por partes de um órgão responsável pelas questões educacionais, por exemplo, jamais estarão desvinculados da influência das diretrizes que o modo capitalista, portanto, o mercado, lhes proporcione ou necessite. Leis, resoluções, normativas são criadas a partir de necessidades do sistema capitalista e a formação dos trabalhadores acompanha tendências e necessidades, adota-se o foco econômico e não humanista.

Corroborando postulados registrados anteriormente,

Importa dizer que as políticas de inclusão neoliberais exigem maior mobilidade dos sujeitos para mantê-los sempre em atividade e incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação. Com a mobilização e a flexibilização, aumenta-se a capacidade de aproveitar as oportunidades oferecidas pelo mercado. Tal excesso de oportunidade para consumir e/ou participar refere-se não tanto a uma “emancipação”, mas a uma “redistribuição de liberdades” (BAUMAN, apud FABRIS, 2013, p.62)

Quanto a isso, vejamos o artigo terceiro da LDB, onde constam os princípios de

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; bem como respeito à liberdade e apreço à tolerância; entre outros. (BRASIL, 1996a)

O governo brasileiro, ao redigir essas linhas, busca constituir uma política de Estado²⁰, assumindo, nitidamente, uma postura, alinhando-se a um projeto²¹, a uma proposta, qual seja:

O Estado brasileiro, seguindo a lógica liberal, assumiu uma atitude caritativa e voluntarista ante a questões levantadas em relação às pessoas com deficiência²². Somente a partir da década de 1980, quando da hecatombe de movimentos sociais impulsionados pela resolução da Assembléia Geral da ONU, que declarou 1981 como o ‘Ano Internacional das Pessoas Deficientes’, mudanças significativas começaram a ser realizadas por pressão da sociedade civil. (FACCI et al., 2012, p.26).

As autoras acrescentam, ainda, que, a partir do texto da nova constituição, rompe-se com o modelo assistencialista antes predominante, embora houvesse já a existência da Convenção 159, da Organização Internacional do Trabalho, prevendo, histórica e culturalmente, a inclusão das pessoas deficientes na vida social, visto que nosso país não disponibilizara, à época, nenhum documento jurídico para tal finalidade. A implantação e implementação dos direcionamentos estão vinculados a práticas discursivas não reveladas.

O cidadão é transformado em produtor-consumidor. O que importa é que se torne um consumidor de produtos, de ideias, de informação [...] Importa dizer que as políticas de inclusão neoliberais exigem maior mobilidade dos sujeitos para mantê-los sempre em atividade e incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação. [...] Assim sendo, analisamos a inclusão como uma estratégia para produzir determinadas práticas que governam sujeitos cada vez mais regidos por uma lógica neoliberal. (FABRIS; KLEIN, 2013, p.62)

O pensamento acima engloba a todos igualmente, o que não significa respeitar a todos da mesma forma. Nesse sentido, da alienação²³, observam-se alguns equívocos

²⁰ Por política de Estado entende-se a ação dos governos em resposta às reivindicações exigidas pelos movimentos sociais. Por política de governo, compreendem-se estas mesmas ações assumidas não como responsabilidade de um Estado, mas simplesmente de um dado governo em um tempo histórico definido.

²¹ Diferenciando programa de governo e um projeto partidário, para governar. O primeiro é algo limitado ao planejamento, ao delinear de ações, que podem ou não vir a ser concretizadas por determinado grupo político no exercício do poder. O segundo diz respeito a um plano político ideológico pelo qual se assumem posturas por um ou outro caminho definidos antes mesmo da criação do grupo político.

²² Sasaki (2005) explica que não há, nem nunca haverá um termo único capaz de definir a este grupo. Segundo o autor termos como Pessoas Deficientes, Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais, Pessoas Portadoras de Deficiência ou Pessoas com Deficiência residem no fato de que a cada época serem utilizados de acordo com os significados compatíveis com os valores vigentes em cada sociedade. Enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas com este ou aquele tipo de deficiência, evoluem também os conceitos. Ler *Como chamar as pessoas com deficiência?* disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>

²³ O autor Paro (2000) se refere ao termo alienação em Marx, uma vez que alguns professores afastam-se de seu papel de educadores para a transformação social.

advindos, geralmente, do entendimento de alguns professores sobre suas aulas. Em pesquisa, Paro (2000, p.13), revela que os educadores entendem

[...] ‘aula’ como produto do trabalho escolar. Nesta concepção, desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua obrigação, apresentou seu produto, tudo o mais sendo de responsabilidade do aluno. (grifo no original)

Assim, ficaria a cargo do aluno, única e exclusivamente, o esforço em manter-se na escola e dela conseguir absorver seus ensinamentos, característico do individualismo liberal. Se pensarmos somente nos alunos que ouvem, veem, caminham, compreendem, que têm mobilidade, dentro dos padrões considerados normais, essa ‘aula’, por si, já tende a ser problemática pela natureza particular de cada sujeito. Muito mais, ao considerarmos as características de todos os outros que são tomados como ‘anormais’, destoantes da norma, onde as diferenças se acentuam, tornam-se ainda mais marcantes.

Nos documentos, normativas, leis e tratados, preveem-se, mudanças possíveis e, desta forma, resta-nos saber se as condições encontradas durante a formação proporcionam aos alunos incluídos, maneiras para que aproveitem os conteúdos como os demais, ou se algo os impede o apropriar do conhecimento na mesma proporção que os outros alunos. Esta participação, ativa ou passiva, conseqüentemente, repercutirá no resto de suas vidas, pesará sobre suas escolhas e sobre o modo de autoavaliação de suas posturas frente à sociedade.

Na vida cotidiana nos embebemos do outro, dialeticamente no convívio social e vamos assumindo lutas diferenciadas. Não só pelo que nos vamos constituindo enquanto sujeitos, mas também pela percepção da ausência de possibilidades desta construção, por vezes negada, negligenciada.

1.2 O discurso na Educação e escolarização

O discurso meritocrático incorporado à legislação se expande

A modernidade inaugurada pelas Luzes prossegue com todos seus valores e objetivos até os dias atuais. A globalização, portanto, é resultado deste processo, da racionalização máxima das relações sociais, econômicas e políticas. A globalização se traduz na crença na racionalidade (eficiência) do sistema econômico. Crença apoiada no conhecimento e na utilidade deste para o cotidiano. (BARBOSA; SILVA, 2012, p.138)

Apresentamos ao recorte anterior, pois ao assim se pronunciarem os autores criticam a maneira como se concretiza o discurso econômico globalizado, discurso que foi tomando forma por meios midiáticos de modo geral, por livros, chegando mesmo à educação e ensino, bem como às leis que os regem. Traz um conceito de educação como sendo algo capaz de abranger

[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 1º)

Entretanto as possibilidades desta abrangência tendem ser muito genéricas, pois se supõe não respeitarem as diferenças existentes entre aqueles que possuem características peculiares dentre o corpo de estudantes. Outro ponto, principal, diga-se de passagem, é que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - trata da regulamentação e orientação para um dos modos de se efetivar esta educação, que é a educação formal, institucionalizada (aquela que acontece dentro de instituições) a qual reconhecemos e intitulamos de escola, sendo escolarização tudo o que acontece dentro de seus limites. A este modo, da educação formal, destinam-se o parágrafo primeiro e segundo da mesma lei. Sendo o segundo o que traz uma observação relevante, a de que a educação deverá servir ao educando para vincular-se *ao mundo do trabalho e à prática social*, há uma intencionalidade aqui. Em outras palavras, vem da condição de educação a possibilidade da conquista de emprego, de uma vida digna e de convívio social de cada ser "educado". Não há, no entanto, uma afirmativa de que a pessoa somente consiga suas realizações trilhando as formalidades previstas e concretizadas no âmbito formal escolar, tampouco que a educação consiga prover a todos igualmente os mesmos resultados, são apenas possibilidades.

O artigo segundo da LDB estabelece que a família e o Estado têm corresponsabilidade em prover a educação, sendo esta

Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 2º)

Isto quer dizer que tanto família, quanto Estado devem prover condições para que a educação aconteça, para que cada pessoa, que porventura tenha tido condições de estar na escola, possa dela apreender que é possível e imprescindível respeitar a

liberdade de outros, agindo com solidariedade para com os demais, alcançando o desenvolvimento que o prepare para ser um cidadão responsável e que, em função de tudo isso, consiga colocar-se no mercado de trabalho. Constatase, não obstante, por parte do Estado (por meio da escola) que, "primeiro a família educa e o Estado lapida", ou pelo lado da família que "o Estado (a escola) precisa dar conta desta criança, pois eu não consigo", alguns casos tanto a primeira, quanto a segunda narrativa, vez ou outra, estejam presentes nas narrativas dos agentes escolares.²⁴

Acatar tal concepção de educação implica reconhecer que vários agentes, conscientes ou não deste ato, estão imbricados nessa relação. Pois tem como desdobramento desta escolha inferir que a proposta, neste instante, nada mais é que a de oportunizar o movimento de ação-reflexão sobre o próprio ato de educar, a escolarização, como parte deste macropolítico, embora tratando de particularidades, à procura de uma humanização compromissada com a construção de um modelo de homem e de mundo, mesmo porque as leis, que regem a todos dentro e fora da escolarização, mudam de acordo com a conveniência. Note-se o exemplo da LDB 4.024/61 quando constava no artigo 3º inciso II a responsabilidade *primeira do Estado* em prover “recursos indispensáveis” à família e a sociedade para prover a educação. Já na LDB 9.394/96 a responsabilidade primeira aparece invertida, “dever da família e do Estado”. Inverte-se o texto e a ordem da responsabilidade.

Reflexos são sentidos de outro modo, pelo não cumprimento do texto legal, e apresentado por Oliveira (2008, p.9), ou em outras palavras pela constatação de que mais uma vez o discurso econômico globalizado foi utilizado, quando, em artigo, traz a fala de um dos deputados na seguinte alegação, após discussão sobre valer-se dos recursos do FGTS – Fundo de Garantia por tempo de Serviço -, para cobrir despesas com educação:

Do ponto de vista educacional, todos os recursos são necessários. Isto porque a demanda no ensino fundamental, médio e, sobretudo, superior, não está plenamente atendida; os serviços educacionais públicos deixam lacuna no atendimento das necessidades de formação e qualificação profissional dos trabalhadores; o custo do ensino privado não está acessível à maioria da população. (OLIVEIRA, 2008, p. 9)

²⁴ Registro a partir do desenvolvimento parcial do Projeto de Pesquisa "A participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola em prol da qualidade de ensino: o Projeto Político Pedagógico em questão", desenvolvido entre 2012/2015. Denominamos agentes escolares aos Diretores, Vicediretores, Pedagogos, Professores, Bibliotecários, Pais e alunos.

Aprovada no dia 25 de junho de 2014, a Lei 13.005 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)²⁵ e dá outras providências. Em suas linhas gerais, sobre a questão do financiamento, permanece a garantia, em discurso, de que

§ 3º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. (BRASIL, 2014)

Exemplo do que ocorreu na pesquisa de Oliveira (2008), apresentada anteriormente, justifica-se, também, no PNE aprovado recentemente, que

§ 4º O investimento público em educação a que se refere o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

No mesmo documento, parágrafo quinto, acrescenta-se que esse e outros recursos necessários serão acrescidos com “a parcela da participação nos resultados ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás-natural, na forma de lei específica.” (BRASIL, 2014). O chamado “Pré-sal” apresenta-se como “panaceia”.²⁶ Não obstante, problemas relacionados ao uso equivocado dos recursos nacionais, a exemplo do que aconteceu com o chamado “mensalão da Petrobras²⁷”, “mensalão tucano²⁸”, ou até casos mais antigos como o da “Coroa Brastel²⁹”, que, se não estão diretamente relacionados à educação, repercutem nela e na distribuição de recursos entre todas as áreas e, há outras constatações, como é o caso da cidade de Ribeirão Bonito que por meio da AMARRIBO – Amigos Associados de Ribeirão Bonito - a escrever uma cartilha contra a corrupção, alertando contra os males subjacentes a ela e

²⁵ Pela vigência do primeiro PNE – Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001) deveria ser o segundo de 2012 – 2022, portanto, o segundo PNE sofreu atrasos.

²⁶ Panaceia – do grego, remédio para todos os males. Todos os problemas de falta de recursos e estruturais estão sendo lançados na conta do pré-sal. Não havia ainda conclusões sobre a “operação Lava Jato”, ou do “Petrolão” quando da escrita deste documento.

²⁷ Escândalo mundialmente divulgado que diz respeito aos desvios de verbas dentro da maior estatal do Brasil, vide exemplo em http://www.istoe.com.br/reportagens/381282_MENSALAO+DA+PETROBRAS

²⁸ Escândalo também mundialmente divulgado de mesma natureza do anterior, vide exemplo em reportagem <http://www.cartacapital.com.br/politica/o-mensalao-tucano/>.

²⁹ Escândalo repercutivo nos idos de 1979, vide https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=coroa+brastel

maneiras instrumentais de combatê-la. A cartilha³⁰ alcançou a terceira edição com os autores afirmando que outros inúmeros casos espalhados pelo país ainda continuam, e, afetando diversas atividades e áreas. E afirma Trevisan (2004, p.17)

A corrupção corrói a dignidade do cidadão, contamina os indivíduos, deteriora o convívio social, arruína os serviços públicos e compromete a vida das gerações atuais e futuras. O desvio de recursos públicos não só prejudica os serviços urbanos, como leva ao abandono obras indispensáveis às cidades e ao país. Ao mesmo tempo, atrai a ganância e estimula à formação de quadrilhas que evoluem para o crime organizado, o tráfico de drogas, e de armas, provocam a violência em todos os setores da sociedade. [...] A corrupção afeta a qualidade da educação e da assistência aos estudantes, pois os desvios subtraem recursos da merenda e do material escolar, desmotivam os professores, prejudicam o desenvolvimento intelectual e cultural das crianças e as condenam a uma vida com menos perspectivas de futuro. (TREVISAN, 2004, p. 17)

Como vimos, uma das áreas afetadas pela utilização incorreta de recursos é a educação e, mais particularmente, a Educação Especial. Não se trata de focar nossa pesquisa pelo olhar econômico, mas perceber as tantas influências as quais a educação sofre e como se valem do discurso para justificar atitudes e procedimentos.

A educação especial é uma modalidade, uma ramificação da educação institucionalizada, uma de suas linhas de atuação, tomando como base a discussão iniciada neste texto, também circundada por todos estes pormenores da própria educação formal, envolvendo sujeitos, que assim se compreendem e outros que não se percebem com tal dimensão. A educação especial necessita de tudo o que a educação geral possui (ou deveria, por tudo o que apresentamos acima), e carece de outros aprofundamentos e necessidades.³¹ Está a educação especial, ou, necessariamente, deveria estar presente em todos os níveis da educação, desde a educação infantil, passando pela educação básica e chegando ao ensino superior.

Vale ressaltar aqui a utilização do discurso hegemônico para validar as ações promovidas em todos os âmbitos de governo, do municipal ao federal.

Não se pode perder de vista o assinalado por Barbosa; Silva (2012, p. 137), afinal

³⁰ Referência a obra “O Combate à corrupção nas prefeituras do Brasil”, disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/corruptcao_prefeituras.pdf.>

³¹ Referência ao Estado, família, educando e educadores de modo geral e particulares, já que o termo "educação especial" também denomina uma qualificação específica de profissionais de acordo com a área de atuação.

Avaliar como o discurso é consubstanciado e por quais objetivos o mesmo é difundido, torna-se vital para uma reflexão contemporânea da cultura (como discurso e prática) e da memória (como resiliência ou nulidade). Ainda é necessário compreender como o discurso é propagado por e para as classes socioeconômicas distintas. (BARBOSA; SILVA, 2012, p. 137)

Ao compreender as marcas arraigadas do discurso no Brasil, Mendes (2010, p. 94) apresenta o comentário de Teixeira dizendo:

Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.³²(MENDES, 2010, p. 94)

Há outras referências que se convergem na mesma direção, ou seja, obras construídas no mesmo período com o intuito de amparar aos necessitados:

Em 1874, é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início à assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais [...] neste início da história da educação especial do Brasil, duas vertentes, denominadas como médico-pedagógico e a psicopedagógica. (id.)

Há informações também que tratam da criação, no início do século XX, sobre a fundação de outra instituição com o mesmo cunho assistencialista,

Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2007, p. 2)

Percebe-se, nesse ínterim, que o olhar e o discurso assumido por meio das leis eram clinicoterapêutico, o discurso da medicalização, da normalização do diferente.

A partir daí, de forma bem resumida, podemos destacar que houve a citação do termo – educação de excepcionais com tratamento especial - na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n° 4.024/61, que, em função do período

³² O autor refere-se ao marco histórico da educação especial no Brasil, no final do século XIX, com a criação, inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos (1854), com direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857). Atualmente, Instituto Brasil Central (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos com sede no Rio de Janeiro.

de sua criação, governo do Presidente João Goulart, de forma bem acanhada, a redação indicava o enquadramento no sistema geral de educação:

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais

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

Art.89 Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Em outro tempo, na condição de relator, quando da preparação para confecção do Plano Decenal de Educação (PDE), o senador Flávio Arns, mandato 2002-2010, considerou que a educação consiste na proteção primeira e específica à pessoa com deficiência, esta consagrada a partir da Emenda n.1 da Constituição de 1967. Desta maneira resguardando a igualdade, como já constava em Constituições anteriores, mas, aparecendo pela primeira vez a categoria de pessoas com deficiência, conforme consta no parágrafo 4º. do art. 175 quando dispunha “Lei especial sobre a assistência à maternidade, infância e adolescência e sobre a educação de excepcionais.” Noutra referência o nobre senador diz ser inegável o avanço significativamente maior apresentado na Emenda n°.12 da mesma Constituição de 1967 criada somente em 17 de outubro de 1978 que garantia em seu artigo único.

É assegurada aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

I - educação especial e gratuita;

II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País;

III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e salários;

IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 2002)

Destes tópicos, em uma releitura, notamos a classificação dada aos “diferentes” onde aparecem como “deficientes”, aos quais lhes tentam assegurar uma educação “especial” com vistas à “reinserção” – reconhecendo que estavam fora – da vida econômica e social do país. Também consta a proibição de discriminação social e prevendo sua possibilidade de trabalharem, ingressarem no serviço público e inclusive receber salários, constatações de que também eram impossibilidades anteriores.

Posteriormente, na lei n°. 5.692/71, verifica-se uma alteração, engano reconhecido, como se constata no comentário:

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. (BRASIL, 2007, p. 2)³³

Somente no ano de 1973, houve outra mudança,

[...] o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. (id.)

O termo "integracionista", que aqui se apresenta,

[...] condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que [...] *possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais* [...] (BRASIL, 2007, p. 19, grifo nosso).

Configura-se aqui o impasse entre igualdade e equidade, há uma igualdade de direitos, mas não uma equidade de condições para desfrutar deles. Até então excluídos os “integrados” necessitariam, mesmo permanecendo fora da escolarização anteriormente, responder aos padrões de normalidade dos demais alunos que já se encontravam matriculados e cursando seus respectivos períodos de formação.

Mesmo que anunciem o contrário e em discurso reconheçam falhas:

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial. (BRASIL, 2007, p.2)

Consta também do relatório setorial do Senador Flávio Arns, outra parte da história, que também vale ser destacada:

Entre 1998 e 2000, o Congresso Nacional debateu o Plano Nacional de Educação, que se concretizou por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O referido Plano, no tópico referente à Educação Especial, ao traçar seu diagnóstico, com muita propriedade esclareceu a coexistência do atendimento educacional especializado ofertado

³³ O comentário, acima apresentado, advém da própria Secretaria de Educação Especial, quando da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Um reconhecimento da incapacidade de atendimento às necessidades educacionais especiais, o que resultou no aumento pela procura dos alunos por classes e escolas especiais.

pelas escolas privadas com o atendimento na rede regular de ensino. (BRASIL, 2002)

A tentativa de correção do texto legal só viria a acontecer anos mais tarde, quando o Ministério Público Federal publicou o documento com o título de *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (BRASIL, 2004), quando, por meio deste, se promovia a disseminação das diretrizes mundiais para a inclusão. Grosso modo, o termo *integração* sugere que o aluno se adapte à escola e a seu currículo, quando o termo *inclusão* sugere que a escola deve se preparar e adaptar seu currículo de modo a oportunizar acesso e permanência a alunos de características diferenciadas. Tais diferenças entre os termos *integração* e *inclusão* são apresentadas a partir da Declaração de Salamanca. Atualmente, o art. 58, capítulo V, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trata da Educação Especial e a define como

[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996a)

Apresentamos aqui a definição, por meio do texto da LDB, que especifica que alunos poderão ser classificados nessa modalidade, prevendo que, quando necessário, serão ofertados serviços de apoio especializado, na escola regular, para atendimento às peculiaridades da clientela de educação especial. Faz também considerações de que *o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular*. Em consequência desta possibilidade legal, houve críticas dos setores representantes dos trabalhadores em estabelecimentos de ensino, como é o caso do artigo intitulado *Análise da conjuntura educacional brasileira*, divulgado pela CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), no qual, com bastante propriedade, se destacam detalhes do governo no trato dos alunos matriculados na chamada Educação Especial. No artigo, refere-se às IES (Instituições de Ensino Superior), em nosso entendimento, a mesma crítica prevalece para os demais níveis de ensino que compõem a educação básica. São expostos comentários no sentido de compreender a incoerência governamental, quando a CONTEE se declara favorável à manutenção das Escolas Especiais *como parte da prática educacional inclusiva*, por ser justamente o que prescreve o texto da LDB art. 58, e criticam

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP) têm realizado movimentos para extinguir e/ou inviabilizar a existência de Escolas Especiais, seja através da Política Nacional de Educação Especial, constituído entre 2007 e 2008, seja através do parecer de 13/2/2009 do CNE que propõe a retirada da possibilidade de repasse de recursos do FUNDEB para Escolas Especiais, contrariando a própria lei do FUNDEB, que estabelece, em seu Art. 9º, §2º, o que segue: “Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas”. (BRASIL, 1996 a. Grifos do autor)

Embora a preocupação seja, nessa oportunidade, estritamente com o a questão formativa, a área pedagógica sofre aqui uma marca de influência da questão econômica. Fica, também, desta forma, configurada, mais uma vez, uma não certeza dos órgãos governamentais no trato com os alunos da educação especial, pois se, por um lado, há a garantia legal, por outro, surgem propostas que desconfiguram a própria suposta conquista expressa na lei.

A CONTEE acrescenta críticas, inclusive, sobre outros dois pontos, o primeiro deles trata de promover a exclusão em nome de uma anunciada inclusão. Ao se apresentarem opiniões sobre o parecer 13/2/2009 do CNE, percebe-se a mobilização de setores da sociedade que são favoráveis aos alunos com necessidades especiais ter acesso a locais adequados e professores capacitados, respeitando-se o direito que estes alunos têm de suas necessidades serem atendidas. Um segundo ponto, crítica ao momento, uma vez que o parecer foi apresentado justamente no instante em que, convocada pelo MEC, a sociedade estava imbuída em participar da Conferência Nacional da Educação (CONAE), donde as propostas estavam sendo elaboradas em níveis municipais e estaduais e, portanto, demonstrando certo estranhamento na atitude governamental. Se, por um lado, anunciavam e convocavam a sociedade para participar, por outro, já havia um documento pronto antes que qualquer proposta pudesse ser apresentada por essa mesma sociedade. A lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências, foi anunciada enquanto as discussões com a comunidade ainda se processavam. Estavam sendo travados os diálogos e discussões quando foi promulgada a nova lei. Se a nova lei teria por base as discussões promovidas, não poderia a lei ser aprovada sem que as discussões tivessem sido concluídas.

Já o artigo 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, vai além da definição do grupo de alunos a ser atendido. O foco condensa cinco principais fundamentações que poderiam se implementadas, qualificar esta modalidade de ensino: *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e de organização específicos, para atender às suas necessidades* (BRASIL, 1996a, inciso I).

Assim sendo, há, no primeiro inciso, o reconhecimento da necessidade de currículos apropriados, métodos e técnicas mais proveitosas que as utilizadas atualmente, adequações pedagógicas imprescindíveis para o sucesso desse público. Torna-se um requisito importante que *professores tenham formação especializada* tanto para atuação no atendimento educacional especializado, quanto para recebê-los em sala regular. Informe relacionado a esta especialização vem ratificado no inciso terceiro.

[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996a, inciso III)

No quarto inciso, o que não fica explícito é a condição de que os alunos com características diferenciadas aprenderão com seus pares, mas, ao mesmo tempo, proporcionarão aos pares, durante o convívio, a condição de também aprender com eles.

[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora; (BRASIL, 1996a, inciso IV)

Os incisos aqui apresentados não fazem referência somente aos alunos surdos, englobam todas as possibilidades de alunos e suas naturezas quando asseguram *acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular*. (BRASIL, 1996a, inciso V)

Há diferenças quanto a receber alunos surdos e de outras naturezas. Sobre isso, LODI (2005) explica tanto a necessidade, quanto a possibilidade de realizar o trabalho educacional diferenciado e as razões pelas quais isto não ocorre. Diz ela que, na discussão sobre Bakhtin (1934-1935), relativas às diferentes correntes pensadas pela filosofia da linguagem, para o ensino da língua Portuguesa, por exemplo, houve um tempo, na história da educação de surdos, em que

[...] a língua de sinais representava a diversidade, representava a transgressão da língua culta padrão e, portanto, necessitava estar em conformidade ou submetida aos mesmos princípios e regras da língua (LODI, 2005, p.415)

O que se verificava na discussão proposta por LODI (2005), em relação à teoria Bakhtiniana, era exatamente a mesma que ainda hoje se processa nas escolas nos pseudo-processos de ensino-aprendizagem, a questão de que, já naquela época, o método aplicado por L'epée³⁴ tendia a *um movimento de imposição de uma língua - reconhecida e valorizada - sobre a outra - desconhecida e, portanto, desconsiderada.*

Porquanto, no caso em específico, se tratava de usar os sinais metódicos de L'epée para aproximar a língua de sinais, da língua francesa e que, depois, viriam a ser implantados no Brasil. A língua hegemônica era a Francesa em detrimento da Língua de Sinais, ainda chamada, nesse tempo, de linguagem.

A autora, ao comentar Bakhtin, externa que

Para ele, existem (e sempre existirão) forças reais de unificação linguística - forças centrípetas -, responsáveis pela criação de um núcleo sólido de defesa da língua contra a diversidade crescente de linguagens sociais e que, portanto, servem aos processos de centralização sociopolíticos e cultural. Geralmente, essas forças são determinadas institucionalmente como uma forma de perpetuação da ideologia dominante e, dessa forma, buscam anular toda e qualquer diferença linguisticsocial existente. (LODI, 2005, p.415)

A isto Skliar (2005, p. 15) chama "ouvintismo", no caso da educação de surdos, refere-se a um conjunto de representações dos ouvintes subjugando ao surdo.

Não nos aprofundaremos nessas discussões neste momento, pois, mais adiante, as traremos de volta³⁵. O que interessou, até agora, foi a marca com a qual foi criada a educação especial - cunho assistencialista - e o englobar do atendimento às diversas naturezas como as deficiências físicas e intelectuais, e a própria deficiência sensorial, como é o caso da educação de surdos que abordaremos adiante. Também destacamos que

[...] a economia é o discurso referencial do mundo globalizado. O discurso não é mero discurso, ele se materializa no cotidiano, nas mínimas coisas, nos atos mais simples. (BARBOSA; SILVA, 2012, p. 136)

³⁴ Abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789), francês, segundo a história, conheceu duas irmãs gêmeas que eram surdas e usavam sinais para se comunicar. L'Epée desenvolveu, a partir daí, os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais, trabalhou com surdos carentes e humildes.

³⁵ Tratamos novamente do assunto no Capítulo II – Poder, lutas e máscaras.

Portanto, os diferentes discursos presentes nas prerrogativas legais e atos normativos, afetam diretamente os profissionais, que dependem de valorização para o exercício de suas funções, sejam diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores ou professores, e de recursos para prover o bom funcionamento de suas escolas. Como bem dito em um adágio popular “explica, mas não justifica”, há um grupo que sempre aguarda que lhes dêem voz e vez.

Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (SÁ, 2006, p.67)

A autora enfatiza e evidencia nestas linhas, que há uma diferença e não uma deficiência, por crer que na diferença se baseia a essência psicossocial da surdez, uma vez que *o surdo não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes.*

Sá (2006) alerta ainda para o incomodo gerado pela língua gesto visual, a língua de sinais, pois quando os surdos a utilizam, de certo modo, confrontam e ameaçam o entendimento da linguagem oral estabelecida. Este confronto vem carregado de outras rupturas necessárias. Seja o deslocamento de posições de educadores ouvintes, criando-se espaço para formação e alocação de professores surdos com responsabilidades inerentes ao cargo, seja a providência de intérpretes de língua de sinais em locais públicos. Ela ainda cita que na maioria das vezes, compreende-se ser melhor negar as diferenças a enfrentar suas consequências.

Se em um plano a educação de um modo geral se vangloria de conseguir educar aos surdos ela mesma se nega, ao negar aos surdos egressos de seus bancos escolares assumirem a educação de outros, sejam eles surdos ou ouvintes.

Se aceita que os surdos sejam educados pela maioria ouvinte com a língua oral e anuncia-se como sendo inclusão, mas a inclusão que tem professores surdos de alunos ouvintes é negada. Ora, são mãos paralelas de uma mesma via.

1.3 Representatividades do sujeito Surdo

1.3.1 A representatividade de sujeitos Surdos no mundo

A história de surdos no mundo é tão antiga quanto a história da própria humanidade. Há registros desde a filosofia Grega, desde o diálogo Crátilo de Platão³⁶, até o fatídico caso constatado no velório de Nelson Mandela³⁷, que, sem surdos na audiência, não haveria necessidade de um Tradutor Intérprete. Reconhece-se, assim, que eles estão pelo mundo todo e, supomos, têm as mesmas carências, grotescamente, generalizando.

No entanto a referência sobre sua representatividade é algo que intriga. De todos os que narraram a história deste grupo em especial, inclusive nós, da educação de surdos, poucos são surdos e sentiram na pele o que é reconhecer-se como tal e fazer suas próprias defesas. Um bom exemplo do que aqui expomos talvez seja a história recente de Marko Signmark Vuoriheimo, ou simplesmente, Signmark, nome artístico adotado.

A história deste personagem escolhido neste momento para exemplificar a representatividade de sujeitos surdos no mundo começa em Helsinki – Finlândia.

Chegar ao sucesso no mundo da música por méritos próprios, sem a ajuda de padrinhos ou de concursos de televisão, é um desafio para qualquer um, ainda mais se a pessoa que sonha com isso é surda de nascença.³⁸

Com este caput, o sitio G1 chama a atenção para marcante história de vida deste rapaz que, em 2014, alcançou 36 anos. Ele frequentava a escola como qualquer jovem de sua idade, mas tinha um sonho,

Apesar de nunca ter ouvido uma só nota musical em toda a sua vida, um dia decidiu cantar hap em seu idioma materno, a língua dos sinais finlandesa, tornando-se o primeiro rapper deficiente auditivo da história. (id.)

Ao narrar sua história, Marko conta que estava na escola assistindo a clipes na televisão. Quando o professor pediu que apagasse o quadro e disse: “Marko, tudo bem

³⁶ Narrativa de Platão ao discurso de Sócrates com Hermógenes, quando pronuncia na discussão sobre os nomes “Sócrates: Responda-me o seguinte: se não tivéssemos nem a voz nem a língua, e desejássemos mostrar as coisas uns aos outros, não tentaríamos, tal como os mudos, a indicar com as mãos, com a cabeça, e com o resto corpo? Hermógenes: Como, Sócrates, haveria de ser de outra maneira?”

³⁷ Referimo-nos ao caso do falso Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - Thamsanqa Jantjie, que chocou o mundo ao despreitar a comunidade surda internacional e ao próprio homenageado.

³⁸ (<http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL754790-7085,00-DEFICIENTE+AUDITIVO+FICA+FAMOSO+CANTANDO+RAP+NA+LINGUA+DOS+SINAIS.html>)

que você quer ser cantor, mas é melhor esquecer isso, já que você é surdo!” O jovem escolheu um dia seria um artista. Notem que a marca mundial da discriminação também estava presente ali. Não há nessa narrativa a informação se o professor sabia comunicar-se em língua de sinais ou se fora intermediado por um intérprete, o que de certa forma também acrescentaria fatos novos a este relato e nos permitiria outra discussão. O que é necessário destacar aqui é a formação do sujeito, o uso de sua língua de sinais e a participação em sua comunidade local, lhe permitiu fazer escolhas e assumir posturas e consequências.

No início de seu trabalho como rapper, fazia traduções de letras de outros artistas e as apresentava em festas e reuniões de família. Sendo incentivado, mais tarde, a escrever suas próprias composições. Montou um grupo com amigos e, até os dias atuais, faz performances pela Europa e Ásia. Formou-se em Direito e tem relações estreitas com o alto escalão político de seu país. Pretende, no futuro, trabalhar diretamente com o Ministério das Relações Exteriores finlandês.

O resumo dessa história depõe favoravelmente aos surdos que, espalhados pelo mundo, também buscam oportunidades. Não são muitos os que têm as mesmas oportunidades de se constituírem cidadãos livres, motivados por escolhas espontâneas.

Hollywood vê uma oportunidade de ampliar seus lucros, por meio de suas produções cinematográficas, começa a despertar para a temática, oportunizando participações de atores surdos em suas produções, como é o caso do filme *Perigo em Bangkok*, estrelado por Nicolas Cage e que tem a participação de Charlie Yeung, que, na trama, aparece como uma atendente de farmácia, tímida e surda, com o nome de Fon. Ou mesmo no caso do advento da internet com os documentários *Sound and Fury*, lançado no ano de 2000, narrando a difícil escolha de pais surdos, decidindo realizar ou não o implante coclear em seu filho ou mesmo a recente produção de *Sou surda e não sabia*, que retrata a vida de Sandrine, francesa, surda de nascença. Da mesma forma que nas TVs surgem oportunidades para negros, ciganos e outros excluídos, também os surdos vão ganhando visibilidade. O hiato que abrimos neste instante é apenas para ilustrar que tanto na vida, como na arte, surdos tentam demonstrar suas capacidades e, que, seja nas escolas, em família, em sociedade, os registros destas tentativas acompanham os pensamentos daqueles que proporcionam algumas oportunidades a eles e estas nem sempre são benéficas ao grupo e suas expectativas.

Harlan Lane (1992, p.27) apresenta importantes considerações quando diz

O ouvinte ao tentar imaginar como é a surdez – um mundo sem som, sem uma comunicação fácil – não deixa de ter algum sentido no mundo real, visto que em cada ano milhares de pessoas perdem uma parte significativa das suas capacidades auditivas por motivos de doença, trauma, ou devido à idade avançada. Algumas destas pessoas podem tentar entrar para a comunidade dos surdos para aprenderem a ASL, fazerem amigos no seio daquela comunidade, fazerem parte das instituições dos surdos, entrarem para um clube de surdos, etc.; a maioria não o faz. (HARLAN LANE, 1992, p. 27)

E por que não o fazem? Por que foram criadas e cresceram dentro de uma cultura diferenciada da que se apresenta nas comunidades surdas. São maneiras diferentes de perceber e conceber o mundo. Em muitos casos a dificuldade sentida pelos ouvintes no processo de adaptação na comunidade surda, ocorre inversamente com os surdos dos quais se exige que se aproximem com a comunidade ouvinte. Não se pode esquecer que é uma espécie de via de mão dupla. Normalmente exige-se do surdo que faça a aproximação do ouvinte, aprendendo a comunicar-se por meio da leitura e escrita da língua oficial de dado país. No entanto, quando um ex-ouvinte, se assim podemos classificar, tenta se aproximar da comunidade surda, por necessidade dos exemplos que citamos anteriormente, ou um ouvinte que queira familiarizar-se com o uso da língua de sinais por qualquer motivo (afinidade, piedade, profissionalmente, etc.), há na maioria dos casos a afirmativa de não conseguir, pois a língua de sinais é muito difícil. Mas não se percebe que o “caminho inverso”, o caminho do surdo seguindo em direção ao mundo ouvinte é tão penoso quanto. Sem falar que o ouvinte quando acometido por alguma enfermidade já possui formação em sua língua materna, o que no caso dos surdos nem sempre ocorre. A família em muitos casos prefere a língua nacional de seu país em detrimento da língua de sinais, por medo do sofrimento que possa vir a ter acaba por proporcionar-lhe mais sofrimento.

Não estamos, de modo algum, afirmando que o surdo seja incapaz de internalizar conceitos e abstrair ideias, o que dizemos é que nem sempre lhes são ofertadas possibilidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento, exatamente por ocorrer a não permissão de participação em sua comunidade natural e por tentarem lhe afastar de sua língua materna, a língua de sinais. Também reconhecemos que nem todos os surdos se permitirão a esta aproximação, por fatores sociais diversos.

Por tudo o que apresentamos no tópico anterior sobre as influências econômicas, que por sua vez aparecem nos textos legais, repercutindo no desenvolvimento do trabalho daqueles que estão à frente da educação de surdos pelo mundo, é possível

supor também que mesmo aos que participam de comunidades de surdos em suas localidades, mesmo esses, estariam sujeitos a uma formação “deformada”. Chegamos a esta conclusão em um raciocínio simples. Nos processos formativos das pessoas surdas são constatados exemplos de formação mínima ofertada a essas pessoas. Assim, se a comunidade é formada por um montante de pessoas que não receberam formação adequada, pelas inúmeras carências sociais, das escolas, dos professores, dos gestores e suas leis e normas, há que se supor que a formação social desses novos sujeitos também seguiria com defasagem mesmo que participando de uma comunidade maior, uma vez que esta também não foi instrumentalizada para avançar nas discussões pertinentes ao próprio grupo de surdos e do entorno desta comunidade.

Segundo Diogo; Mahieiri (2007, p.147),

Na medida em que significado é uma generalização de uma prática social humana, este possuiria um caráter mais duradouro e estável que os sentidos, que possuem caráter pessoal, singular. Contudo, os significados também perderam a estabilidade nas dinâmicas pós-modernas, deixando o indivíduo órfão de pautas e parâmetros estáveis nos quais se basear. (DIOGO; MAHIEIRI, 2007, p.147)

Ocorreria, a nosso modo de ver, uma naturalização, uma assimilação, uma resiliência, por parte da comunidade surda a ponto de não se aperceber que é significativamente afetada pela não oferta de possibilidades de repensar seu próprio existir e suas bases de lutas, conseguintemente transferindo esta característica a outras pessoas que venham a fazer parte de seus quadros sociais e relacionais. Em absoluto, não nos somamos aos que desacreditam do potencial das pessoas surdas em transformar suas realidades, outro sim, é preciso discutir que os processos constitutivos destes sujeitos são satisfatórios.

Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1633), Van Helmont (1614-1699), Johann Conrad Amman (1669-1724) e Michel de L’Epee (1712-1789), Abbe Sicard (1742-1822), Jean Massieu (1772-1846), Jean-Marc Itard (1774-1838), Thomas Gallaudet (1787-1851) e Laurent Clerc (1785-1869) foram os que constituíram a herança deixada aos surdos contemporâneos, a eterna e difícil escolha entre Línguas Sinalizadas ou Oralidade. Seus nomes aparecem com grande frequência nos livros que registram a história. História esta que se intitula educação de surdos, sem, no entanto, fazer menção a suas vozes surdas, ou seus pontos de vista também importantes e relegados.

Na argentina, por exemplo, pesquisadores defendem que

La investigación psico y sociolingüística y de pedagogia lingüística há mostrado que el uso de lengua de señas promueve el desarrollo emocional, social y mental del niño sordo; facilita la formación de conceptos, el desarrollo apropiado de la adquisición de conocimientos, la instalación de valores sociales y normas de comportamiento y un alto grado de competência comunicativa en todo sentido. El hecho de la pertenencia puede constituir la base para la creación de discursos específicos y para la delimitación de un campo de experiências a partir del cual se abre espacio para um “nosotros” y “ellos”, para la formación de diferentes identidades sociales. (REY, 1997, s/p)

Demonstra a autora, por meio de pesquisas em diferentes áreas, que a língua de sinais é instrumento capaz de promover o desenvolvimento emocional, social e mental da criança surda, por facilitar a construção de conceitos, por criar um ambiente favorável para aquisição de novos conhecimentos, favorecendo também serem firmados os valores sociais e normas de conduta, abrangendo em todos os sentidos um alto nível de competência comunicativa. Ocorre isso pelo fato de ser a língua de sinais responsável por garantir o sentimento de pertença, base para a formulação de discursos que nos aproximam (surdos e ouvintes) proporcionando uma formação que abrange identidades sociais diferentes em um mesmo contexto. Outro fato perceptível também na fala desta autora diz respeito à desconsideração a esta língua com o essencial à comunidade surda, pois se é necessário fazer a defesa da língua de sinais presume-se o não respeito a ela também nos limites do país portenho.

Há outros fatores, sejam eles políticos, sociais ou econômicos, que também influenciam a constituição de um sujeito político. Fatores relacionados ao próprio registro histórico da comunidade surda, nos Estados Unidos, pesquisas afirmam que

Os intelectuais surdos do último século, como por exemplo, o educador francês, Ferdinand Berthier, escreveram livros contradizendo as calúnias dos ouvintes contra os surdos, mencionando atitudes que testemunham os sentimentos morais das crianças surdas, citando os feitos dos surdos adultos (os próprios livros desmentiram as calúnias dos ouvintes)³⁹, mencionando as possibilidades ilimitadas da Linguagem Gestual Francesa, no entanto, tudo isto foi completamente ignorado nos corredores do poder, do mesmo modo que ainda hoje as ofensas aos surdos são ignoradas pelo sistema audista. (HARLAN LANE, 1992, p. 76)

Neste caso fica caracterizada a calúnia registrada por Harlan Lane (1992), ao trazer considerações de Berthier, pois há alegação de que os surdos e a língua seriam

³⁹ Lane (1992) apresenta a contraposição à crítica imputada aos surdos de incapacidade intelectual e consequente não produção de história humana com características próprias desta comunidade.

inferiores. No entanto, como a língua é inferior ou incompleta se foi possível inclusive escrever livros na linguagem gestual francesa.

Respeitamos a história, mas, nos dizeres de Fernandes (2011), reiteramos:

Na perspectiva oficial, há a história apresentada pela maioria dos textos publicados na área, sob a ótica de pessoas não surdas e seus esforços para tornar as pessoas Surdas⁴⁰ em indivíduos sociáveis, plenamente integrados a um mundo que se constitui como base na audição e na fala.

Essa versão põe em destaque a **deficiência auditiva**, categorizando os indivíduos pelo grau de perda (leve, moderada, severa e profunda). (FERNANDES, 2011, p.16)

A história mundial da luta pelo reconhecimento de uma identidade Surda é marcada por traços de conflitos e lutas, bem como a história dos Surdos no Brasil da qual tratamos a partir daqui. Os próprios intelectuais Surdos registram a história de uma maneira, inacessível à grande maioria da comunidade Surda. Nas escolas brasileiras há pouquíssimos registros de aulas ministradas que formem os Surdos seja para o uso escrito da língua Portuguesa e seja para o registro escrito da própria língua de sinais (Signwriting). Quando ocorre tal fato, vem acompanhado de um esforço desproporcional ao esperado.

1.3.2 A representatividade de sujeitos Surdos no Brasil

Surge, no Brasil, como uma das possibilidades da educação especial, vinculada, como já observamos, à educação de um modo geral, mas de modo assistencialista, com viés clínico, de correção de uma deficiência e não como diferença, como característica. Reconhecemos, portanto, especificidades (educação de surdos e educação especial) sem nos afastarmos da origem (educação como um todo).

Quando tratamos da questão da educação institucionalizada, fazemos referência a influência que esta tem sobre a vida dos surdos de modo mais abrangente, bem como das demais pessoas. Pois, se todos ou alguns, por mais ou menos tempo passam ou não por ela e nela, conforme pesquisas comprovam a educação para alunos surdos ocorre de maneira precária. A educação é um dos fatores que influenciam diretamente em qualquer outra atividade que se queira desenvolver.

⁴⁰ Fernandes (2011) utiliza Surdos com “S” maiúsculo, por ser desta maneira que se diferenciam os surdos que incorporam e valorizam as lutas da comunidade Surda. Os surdos que teoricamente não se identificam como tais e se consideram mais próximos dos modelos de ouvintes, seriam surdos, com s minúsculo.

No entanto, a educação de surdos, no Brasil, apresenta algumas distinções que merecem destaque. A maioria das explicações sobre a surdez emerge dentro de um modelo clínico. Mas não se pode negar que uma transformação está em andamento, esta diz respeito ao respeito à pessoa surda e suas características. Teóricos afirmam que

Historicamente se sabe que a tradição medicoterapêutica influenciou a **definição da surdez** a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a **experiência da surdez** e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa surda se desenvolve; é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar. (SÁ, 2006, p.67)

A mesma autora salienta ainda que

Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem. (id.)

Isso denota que a pessoa surda percebe o mundo de sua própria maneira. Ainda que não sejam as maneiras percebidas pelos ouvintes, são maneiras específicas de um grupo que cria vínculos característicos, mesmo vivendo em lugares e comunidades diferentes no mundo e que nunca tenham se encontrado, ainda que utilizem línguas sinalizadas diferentes. Ao perceber o mundo de sua própria maneira, necessita de uma educação que a atenda, para assimilar os conteúdos historicamente acumulados e não somente estar em sala de aula sem participar ativamente do processo de ensino-aprendizado.

Assim sendo, não há aqui a invenção de um grupo novo, este grupo, no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, carece de uma educação que evidencie a sua diferença e não a sua deficiência. Não utiliza a mesma língua no sentido de compreendê-la como "o esperanto sinalizado." ⁴¹ Em cada local no mundo, existe a língua sinalizada, e elas se mantêm vivas e atualizadas, uma vez que não morrem, apesar de todas as dificuldades.

Na verdade, por trás de uma história na qual se glorifica o abade L'epée e seus sucessores está o início das práticas de agrupamento de surdos em instituições, primeiramente chamadas de asilos e, depois, escolas. A história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los. (id., p.72)

⁴¹ Apenas um trocadilho com a língua Esperanto que é um pensamento de unificação de todas as línguas utilizadas no mundo em uma somente.

Essas histórias continuam a ser (re) editadas com diferentes níveis de intensidade, veladas ou declaradas. Pois, afinal,

A surdez, como identidade cultural, perturba alguns: a modalidade "linguisticamente visual" (a língua de sinais) que os surdos utilizam ameaça âncoras de entendimento da linguagem, e sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e incentivo para a formação e colocação de professores surdos e as obrigações estatais decorrentes, a providência de intérpretes de língua de sinais nos locais públicos etc. (SÁ, 2006, pp. 73-74)

Percebe-se que, na grande maioria dos casos, talvez seja mais fácil negar que exista uma diferença cultural, pois, não fosse assim, haveria outras consequências. Consequências estas que não foram produzidas pelos surdos. Os surdos e suas comunidades sempre esperaram ser reconhecidos, mas ficaram esquecidos e à margem. Esta marginalidade, na verdade, lhes propiciou exatamente o reforço de sua cultura e da língua de sinais. Ficou latente, à medida que se encontravam e se percebiam iguais. Os surdos que, antes, eram isolados em asilos, hoje, parecem isolados dentro de suas classes escolares, nas poltronas de seus lares com transmissões sem língua de sinais, na geração de caracteres para um público que não recebeu formação para o uso da língua de portuguesa.

Supõe-se que foi, e é, uma tentativa de produzir surdos aceitáveis por meio de aproximá-los obrigatoriamente da língua oral. Não se nega a necessidade da aproximação com a língua oral seja positiva, mas ela precisa emergir de uma demanda da própria comunidade surda, que, no avançar de suas expectativas, na valorização desses sujeitos, entendendo-se como tais. Percebe-se, pelo que pudemos observar nos momentos em que atuamos em sala de aula, que os surdos menos caracterizados como tais são mais valorizados, mais bem aceitos. Por exemplo, a fala de uma professora de educação de jovens e adultos no ensino médio,

Nossa eu gosto deste menino ele se esforça mais que os outros, por causa dele eu acredito na educação de surdos. Os outros têm uma preguiça imensa. Não produzem, não participam, não fazem tarefas. As respostas nas provas a gente não entende nada.⁴²

⁴² O autor atuou e atua como Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, na oportunidade, foi esclarecido à professora que o surdo de que ela gostava mais era também o que mais se aproximava do modelo normal (o ouvinte), pois era parcialmente oralizado. Há outro agravante. Nem sempre os Tradutores Intérprete de Libras têm o conhecimento suficiente para orientar aos professores, e isso faz parte de sua função profissional, e, em alguns casos, mesmo tendo consciência, não têm disposição para tal, quando não acaba por concordar com o professor, que desconhece a natureza e cultura surda, o que ainda é pior.

PARO (2010) alerta para detalhes relevantes do processo educacional, quando diz que, numa suposta educação democrática, há exclusivamente um modo de poder, exercido pelo professor dentro de seu processo pedagógico: a persuasão. Persuadir, neste sentido, ocorre por meio do diálogo. Reconhecer, assim, que *a educação é sempre uma possibilidade, não uma certeza*, bem como que não se pode fugir do entendimento de que a educação se fundamenta na condição da formação de seu produto: educando como sujeito. Quais seriam, então, as possibilidades de se efetivar a construção deste sujeito ouvinte ou surdo dentro das perspectivas apresentadas até o momento na educação? De onde vêm as ideias? Os documentos oficiais trazem que concepções?

1.4 Plano Nacional de Educação PNE (2014/2024): Análise da meta 04

Em breve histórico explicaremos como se constitui o que hoje chamamos Plano Nacional de Educação. Retomamos ao ano de 1932, naquela oportunidade foi sugerida a discussão sobre um plano nacional de educação. O chamado “Manifesto dos Pioneiros da Educação” teve como resultado de suas proposições a inclusão do Artigo 150 na Constituição Brasileira no ano de 1934.

O primeiro PNE surgiu em 1962, depois de um longo período esquecido, durante a vigência da Lei 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. À época não foi proposto como um projeto completo resumia-se a um conjunto de regras e metas qualitativas e quantitativas previstas para oito anos. Teve vida efêmera destituído pelo governo militar em 1964. Posteriormente, revisado em 1965 e 1966, recebendo neste último a intitulação de Plano Complementar de Educação, nele aparece à preocupação com os analfabetos acima de 10 anos de idade. Em 1967, ocorreu nova tentativa não concretizada de discussão prevista para quatro encontros. Bem mais tarde, no processo de redemocratização brasileiro em 1988 ressurgiu a ideia, convertendo-se mais tarde no Artigo 214 da Constituição Federal, constando obrigatoriedade de sua elaboração. Em 2009 a Emenda Constitucional n°. 59 lhe dá nova redação.

No ano de 1996 com a nova LDB n°. 9.394/96, Artigo 9° e 87, imputa-se a União a responsabilidade maior de concretizar o plano, com colaboração dos Estados, DF e municípios em atender os acordos firmados. Instituiu-se a Década da Educação. Posteriormente seguiu para o Congresso Nacional tendo como base a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Em 1998 obteve sua aprovação por meio da

Lei nº. 4.155/98, com recomendações expressas oriundas do Plano Decenal de Educação para Todos, foi então aprovado. Anos mais tarde, confirmava-se que o PNE

[...] era o espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros, especialmente na Conferência Nacional de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, e, posteriormente, na Conferência de Dacar (2000) e na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001). (UNESCO, 2001, p.7)

O Plano Nacional de Educação foi regulamentado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Após este breve recorte das origens do PNE. Focamos doravante na meta quatro desta segunda edição. Esta que sofreu atrasos de três anos, uma vez que a vigência do primeiro plano se encerraria em 2011, contados os dez anos a partir da lei que o regulamentou.

Dentre as metas traçadas por este segundo PNE (2001-2011), vale destacar a seguinte passagem, relacionada à meta 8 – Da educação especial

Diretrizes

[...] As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem.

[...] Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (BRASIL, 2001, p. 128. Grifo Nosso)

Havia certa aproximação do governo com o terceiro setor, reivindicando que a sociedade continuasse a prestar auxílio. Assinala-se, então, outra possibilidade de efetuação da educação especial, a questão das *escolas especiais* que entram em cena sempre que o alunato não tiver a condição de frequentar à escola regular. Não são explicados, no entanto, os critérios de julgamento que assegurarão ou não a condição de frequentar a escola regular. O que caracteriza a primeira edição que considerava que

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para esta modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (UNESCO, 2001, p. 120. Grifo nosso)

No trecho acima, demonstra haver dúvidas quanto aos modos de se realizar o atendimento aos alunos especiais. A afirmação está no próprio documento divulgado na época. Ao se questionarem de como estava a educação especial brasileira, assumiram

O conhecimento da realidade é ainda bastante precário, porque não dispomos de estatísticas completas nem sobre o número de pessoas com necessidades especiais nem sobre o atendimento. Somente a partir do ano 2000 o Censo Demográfico fornecerá dados mais precisos, que permitirão análises mais profundas da realidade. (id., p.121)

A terceira edição do PNE foi aprovada no último dia 26 de junho de 2014 por meio da Lei nº. 13.005, durante o processo de discussão das propostas pela sociedade como já citamos antes, embora plano, apresenta novas reivindicações na mesma linha que, havia sido trabalhada a carta do Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe.

Elencando, entre as metas e estratégias, o PNE 2014/2024 assegura

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngüe para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (BRASIL, 2014, anexo I)

Para melhor compreender o que se entende como educação bilíngüe, diferencial deste segundo PNE recorreremos às estratégias pelas quais se especifica como deverá acontecer

Garantir a oferta de educação bilíngüe, em Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS -, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas nos termos do artigo 22 do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...] (BRASIL, 2014, 4.7)

Como sabemos, existem vários fatores que podem influenciar positiva ou negativamente para que os anseios possam ser concretizados. No entanto não há como desmerecer a luta até neste instante travada. Todas as garantias legais estão disponibilizadas, resta que os interessados possam acionar aos órgãos competentes o cumprimento delas. Essa responsabilidade cabe à comunidade surda brasileira.

Outro ponto bastante positivo, com relação ao novo PNE, diz respeito aos profissionais que estarão se preparando para atuar diretamente com este público. Há

uma demonstração de interesse, o que pode resultar em uma valorização dos profissionais. Ao mesmo tempo em que é positivo demonstra que não há interesse das pessoas em tornarem-se profissionais desta área, do contrário não haveria necessidade de incentivos extras, o texto narra:

[...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014, 4.13)

Para os que hoje atuam, é perceptível a carência de novos profissionais, e o que aqui vem exposto poderá servir para ampliação do quadro de pessoal para atender a esta demanda. Já no ano de 1998 na preparação para o segundo PNE comprovadamente se lançava a preocupação de que

O atendimento por nível de ensino, em 1998, apresenta o seguinte quadro 87.607 crianças na educação infantil; 132.685 no ensino fundamental; 1.705, no ensino médio; 7.258 na educação de jovens e adultos. São informados como “outros” 64.148 atendimentos. Não há dados sobre o atendimento do aluno com necessidades especiais na educação superior. O particular esta muito à frente da educação infantil especial (64%) e o estadual, nos níveis fundamental e médio (52 e 49%). (UNESCO, 2001, p.124)

Os números do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – trazem outras preocupações. Na referência, por tipo de deficiência, no Brasil, na semana pesquisada, existe em uma população total de 190.755.799 o montante de 45.606.048 pessoas com algum tipo de deficiência das três classificadas (Visual, Motora, Auditiva). Se analisarmos somente o correspondente aos deficientes auditivos 344.206 estão elencados em “Não conseguem de modo algum”, os elencados em “Grande Dificuldade” somam 1.798.967 e há outros 7.574.145 classificados com “Alguma Dificuldade”.⁴³

Dos números apresentados, se analisarmos por de idade temos entre os classificados pelo IBGE como os que “Não conseguem de modo algum” se comunicar

⁴³ A classificação entre “Não conseguem de modo algum/Grande dificuldade e Alguma dificuldade” foram cunhadas a pelo próprio IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no Censo 2010.

por terem deficiência auditiva, supondo estarem neste grupo os surdos profundos e severos⁴⁴:

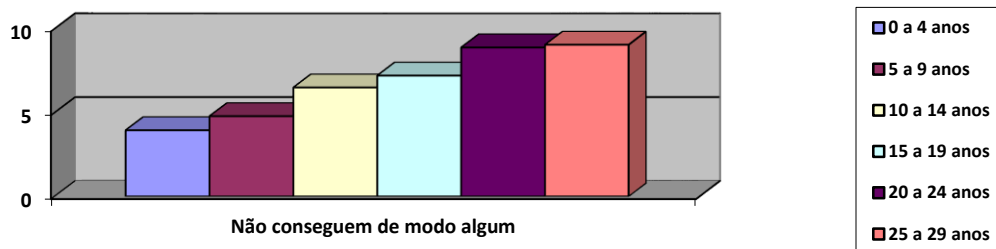


Figura 1: Grau de surdez por idade

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE.

Somando um quantitativo de 40,39% inseridos nas idades de 0 a 29 anos. Consideramos as faixas de início (0) em virtude de o censo trazer números de 2010, como estamos em 2015 estas crianças já estariam às vésperas de ingressar na escola. Tomamos como limite 29 anos, pois, devido aos inúmeros problemas e influências que o grupo sofre em sua escolarização, com desistências, abandono e fracasso escolar, um estudante mais insistente poderia prolongar suas tentativas até esta idade. O montante de 40,39% refere-se a uma população de 139.039 pessoas com características de perda auditiva acentuada em idade escolar, sendo que 13,71% ou 47.215, prováveis surdos profundos e severos sinalizantes ou não em Libras, em idade de 14 a 19 anos.

Levando em conta, o local onde estas pessoas se encontram, considerando que na zona rural as dificuldades aumentam acentuadamente temos

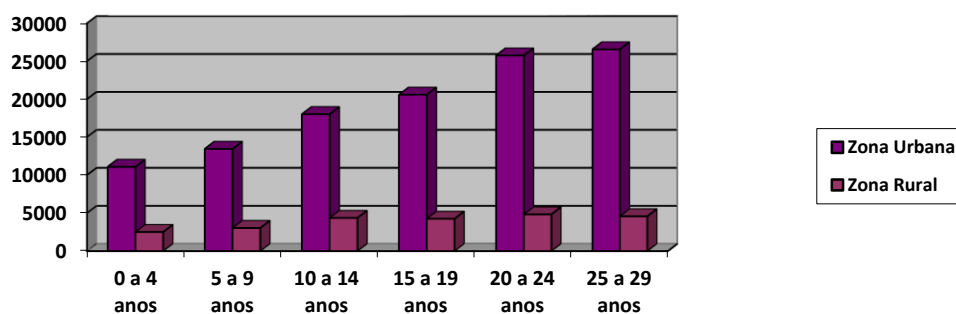


Figura 2: Zoneamento rural x urbano

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

⁴⁴ Todos os gráficos foram confeccionados a partir das tabulações apresentadas pelo Censo Demográfico 2010 – Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência - do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Contabilizando um total de 23.583 surdos na zona rural, onde supostamente se agravam os problemas de oferta de vagas e atendimento com intérpretes e professores especializados.

Se agregarmos duas categorias como a “Não consegue de modo algum” e os que têm “Grande Dificuldade” os números passam para 69.408 pessoas, sendo 27.911 estudantes com idades entre 10 a 19 anos, período correspondente ao mais crítico e de maior influencia quanto à escolarização e formação das pessoas de modo geral.

Partindo para uma análise do mundo do trabalho, analisando os números relacionados às pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência

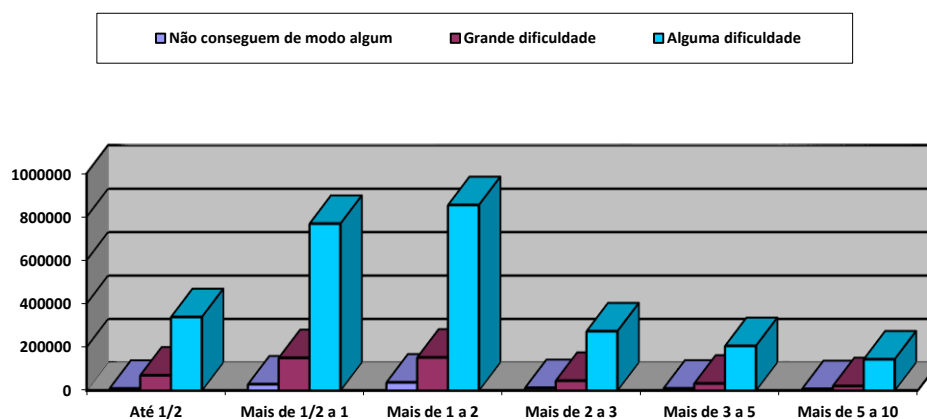


Figura 3: Classificação renda percebida /salários

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Notem que as pessoas com alguma característica de deficiência auditiva, classificados com “alguma dificuldade” que a tendência seria de alcançar melhores colocações no mercado de trabalho, por ter um grau menor de comprometimento e consequentemente lograrem melhores salários, permanecem incluídas nas faixas de mais de meio salário a dois, em uma maioria esmagadora se compararmos o quadro com os demais. Maioria esta, de 854.652 concentra-se na classificação dos que vem percebendo salários na faixa que vai de Mais de 1 e 2. Mas não é possível desconsiderar o restante que se encontra na faixa de menos que meio salário, ainda mais com a abrangência classificatória que considera pessoas acima de 10 anos de idade.

Por todos estes detalhes e estabelecendo um comparativo da deficiência auditiva com outras categorias temos os seguintes resultados, no gráfico abaixo:

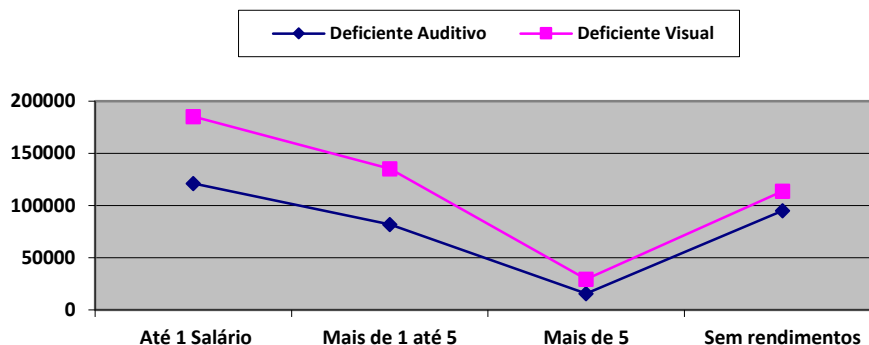


Figura 4: Comparativo entre deficiência e salários

Fonte: Censo Demográfico 2010 – IBGE

Em todos os números do gráfico o deficiente auditivo está em desvantagem. Desvantagens que começam na educação e escolarização que recebem e que por fim repercutem em seu aproveitamento no âmbito do trabalho. Os demais classificados como deficientes também sofrem, mas nota-se uma diferença inclusive dentro do grupo dos que são deixados à margem.

Não bastassem os números aqui demonstrados, Capovilla (2008) faz um estudo sobre a maneira como estão ocorrendo avaliações em todo o Brasil e no caso dos surdos afirma

Apesar de vir publicando relatórios bienais sobre o rendimento do alunado brasileiro desde 1995 no Saeb e, depois, na Prova Brasil, o Inep tem excluído a avaliação sistemática da Educação Especial, deixando a criança com deficiência à margem do processo e de seus benefícios. A Educação de Surdos não foge à regra: nunca foi avaliada qualquer escola para surdos, nem avaliado qualquer aluno surdo assim identificado em regime de inclusão. (CAPOVILLA, 2008, p.1)

O autor sugere existir algo em desacordo. Os dois lados de uma mesma moeda, dois olhares sobre um mesmo objeto. O objeto é a Educação de Surdos e a maneira de ler os fatos que se apresentam. Diante de um impasse é preciso refletir, discutir, dialogar. Os representantes do poder com suas decisões e argumentos de um lado, contrapondo-se às lutas sociais de outro. É possível inferir também que se as avaliações não estão corretas por parte das instituições e instrumentos que medem a escolarização de Surdos que os mesmos podem estar sendo prejudicados em suas trajetórias rumo a maiores escolarizações e consequentemente salários melhores.

O planejamento governamental necessita apurar seu olhar sob pena de não atender as necessidades daqueles para os quais as metas foram traçadas e o que é pior gerar novos índices que necessitem de ações futuras.

CAPÍTULO II - Uma história, diversas nuances

2.1 Poder, lutas e máscaras

Neste tópico discutiremos sobre o poder, corporificado pelo Estado, as lutas, reivindicações dos movimentos sociais em geral, neste caso da comunidade Surda e as máscaras, os discursos e justificativas assumidos em nome de causas diversas.

Somente a partir dos idos dos anos de 1980, com incorporação mais acirrada nos anos 1990, começa a incidência, nos textos legais, de uma maior valorização do ser humano e seus direitos. Nos limites nacionais, isso ocorre a partir da Constituição Federal de 1988. O que anteriormente se percebia era, no caso do tema de nosso estudo, educação dos diferentes, certa apatia. Possivelmente, em consequência do momento histórico compreendido nos governos militares e suas agravantes. Desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, até a mais recente de n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, se passaram exatos 35 anos com alterações que se processam muito lentamente.

Como já exposto no início deste texto, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da Lei n.º. 4.024/61, que apontava para o direito dos “excepcionais” frequentarem a educação formal, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. A Lei n.º. 5.692/71 alterou a LDB de 1961, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de suprir as carências educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Notem que não há reconhecimento e sequer reivindicações para que as crianças surdas tenham tratamento de acordo com suas características linguísticas, o que somente se percebe a partir da última LDB de n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, no artigo 59, traz a recomendação de que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A garantia legal não é aplicada de fato, seja para alunos considerados “especiais” ou para qualquer outro aluno matriculado.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, no art. 24, inciso V a *possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado* e no artigo 37

[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 apresentou, pela primeira vez, em seu artigo 208, a garantia por parte do Estado em ofertar o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Perceba-se que, novamente, a preocupação existe, mas não se contempla a questão linguística da comunidade surda. O foco principal é o atendimento às diferenças, de maneira geral.

Também aparece no artigo 227, parágrafo primeiro, reforçando o que apontamos no final do parágrafo anterior, que o Estado deverá promover programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo, obrigatoriamente, à responsabilidade de criar programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, mediante treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e barreiras arquitetônicas.

Na verdade, este processo de mudanças surgiu em decorrência da criação de outros dois textos legais, sejam: a Lei de criação da Coordenadoria Nacional, para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – que tutelava judicialmente os direitos coletivos ou difusos daquele grupo em específico. Essa é outra luta que merece destaque. A própria criação da CORDE demorou cerca de 10 anos para sair do papel. O primeiro documento desta conquista surgiu no Projeto de Lei n.º. 919 de 1988 da Câmara dos Deputados, que depois se configurou no Projeto de Lei n.º. 40 de 1989, que sofreu vetos parciais e muita discussão até chegar à Lei n.º.7.853, de 24 de outubro de 1989, sendo instituída somente três anos depois pelo Decreto n.º.914 de 05 de setembro de 1993 e mais tarde, dez anos depois, regulamentada pelo Decreto n.º.3.298 de 20 de dezembro de 1999.

Outro texto que também surtiu efeito foi o da Lei n.º. 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA- que, bem como os demais, trouxe inovações. Aos deficientes, como exemplo, assegurava trabalho protegido, colocação no mercado e incentivo treinamento, já com base no Decreto n.º. 3.298/99.

Afora todos estes fatos que circundavam a vida social das pessoas, com as garantias legais de inclusão em concursos, abertura de vagas no mercado de trabalho, atendimento educacional especializado, entre outros benefícios, repercute, favoravelmente, à conquista de novas frentes. Ocorria a redemocratização no país. O que enfatizamos aqui é a condição de, a partir do texto legal, ser possível avançar, ser possível reivindicar, incorporar novas metas. Estes fatos só não estavam desvinculados de um contexto macrossocial. Pelo menos esta era uma das maneiras de se perceber a realidade.

A outra leitura possível apresentava dimensão diferenciada.

Ao contratar pessoas portadoras de deficiência a empresa, além de agregar valor ao seu negócio, modifica a sua imagem corporativa. No ano de 2000, o Instituto Ethos, o jornal Valor Econômico e o Instituto Indicador realizaram uma pesquisa sobre a percepção dos consumidores brasileiros quanto à responsabilidade social das empresas. Um dos questionamentos foi sobre: Qual atitude de uma empresa o estimularia a comprar mais os seus produtos e recomendar aos amigos? 46% dos entrevistados responderam: A empresa que contrata deficientes físicos. (HEINSKI, 2004, p.6)

O que aqui se apresenta são as artimanhas mercadológicas e não de uma preocupação social, não o acolhimento ao outro e suas necessidades, mas as vantagens geradas por uma possível abertura de vagas para os deficientes. Em outro trecho fica ainda mais assinalada esta preocupação.

Nos atuais contextos de globalização, de produtividade e de competitividade, as empresas sentem necessidade de adotar posturas que reflitam sobre a sobrevivência no mercado e se empenham na busca para atingir posições de vantagens competitivas em relação aos seus concorrentes. A vantagem competitiva depende de se conseguir uma ligação mais ampla que a dos concorrentes entre a disposição dos compradores para pagar e os custos. (HEINSKI, 2004, p.7)

As empresas somente buscam ter uma melhor visibilidade no mercado. Os discursos e as justificativas não demonstram as intenções de quem os produz. Havia uma resistência velada quanto à aprovação das leis que ocorreram no período que compreende 1989 a 1999, dez anos

[...] o sistema de cotas progressivas foi introduzido no bojo da lei de benefícios da Previdência Social (Lei 8.213 de 24/07/1991). E de acordo com o art. 2º, inciso III, da Lei 7.853 de 24/10/1989, que foi disciplinado pelo art. 93 da Lei nº. 8.213, de 24/07/1991 e o art. 36, § 5º, do Decreto n.º. 3.298, de 20/12/1999, as empresas ficam obrigadas a reservar um número de vagas para pessoas portadoras de deficiência proporcional ao número de empregados. (HEINSKI, 2004, p.5)

Apesar de todo aparato legal, das garantias e discursos assumidos de forma velada estava outra preocupação e os empresários diziam

As empresas buscam compor seus quadros funcionais com o que há de melhor no mercado de trabalho no que diz respeito à mão-de-obra. Assim, para atender a tais exigências a pessoa deve estar qualificada quanto à instrução e à capacitação para exercer as tarefas para qual se propõe e também deve apresentar condições físicas e psicológicas compatíveis com as exigências do cargo. Logo, para ser excluído do mercado de trabalho, basta a pessoa não se enquadrar no perfil exigido. (HEINSKI, 2004, p.3)

Enquanto isso, as comunidades e entidades representativas dos deficientes se mobilizavam. Pesquisas realizadas no período reforçavam as reivindicações da comunidade surda em todo o país e assinalavam que equívocos estavam acontecendo na educação de surdos, acreditando logicamente na primeira possibilidade de discurso conforme apontamos neste texto. Buscava o atendimento as suas necessidades educacionais para poder concorrer em pé de igualdades com os demais no mercado de trabalho.

Foi organizado, pela comunidade surda, um pré-congresso com vista elencar as necessidades e carências da comunidade surda brasileira que por meio de seus representantes viria a participar do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue, que ocorreu na cidade de Porto Alegre – RS, realizado nos Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, dias 20 a 24 de maio de 1999. Deste pré-congresso, foram elencadas 147 reivindicações⁴⁵ das quais elegemos algumas para o destaque neste ato, para exemplificar que também a comunidade surda estava em momento de conquistas e organizada em luta por seus direitos.

Escolhemos dez itens da lista de cento e quarenta e sete solicitações. A escolha se processa por considerarmos a importância da língua materna do surdo, seu processo de internalização de conceitos, o respeito a sua dignidade enquanto minoria linguística, as possibilidades de formação enquanto sujeitos, entre outros que apresentaremos nas linhas que se seguem. Intencionamos exemplificar a organização e luta da comunidade em prol de seus interesses.

O primeiro item é a marca maior deste grupo, pois postula o reconhecimento de sua mais significativa representatividade: sua língua. Todas as pessoas pensam, sonham, planejam, fazem suposições. Os surdos realizam todas estas atividades em sua língua, a língua de sinais. No Brasil a Língua Brasileira de Sinais tem duas abreviaturas –

⁴⁵ A listagem com as 147 reivindicações está disponibilizada em anexos II, página 100.

LIBRAS, essa a mais conhecida. Outra abreviatura é LSB – Língua de Sinais Brasileira. Assegurar que uma criança surda tenha sua instrução em sua língua materna seria garantir a naturalidade desta etapa de aprendizado, correspondendo negativamente à “normalização” proposta pelos ouvintes.

Assim, no item em questão apresentado no précongresso consta *Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos*. Proposta que demonstra o interesse em avançar no conhecimento e na possibilidade de domínio dos conteúdos historicamente acumulados, entretanto, com respeito à sua própria cultura. Seu próprio jeito de perceber o mundo.

O segundo item nos aponta para outra reflexão quando em seu texto traz *Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas*, se percebe a segurança e confiança em seu sistema linguístico e o reconhecimento da necessidade e possibilidade de se avançar no conhecimento valendo-se deste referencial.

O terceiro item trata da preocupação de assegurar o acesso e permanência, quando apresenta que se deseja *Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional*, sugerindo também um grau de denúncia a algo que supostamente não ocorre. E se ocorre se realiza de maneira não satisfatória.

O quarto item trata de outra angústia. Tem relação com o sentimento de pertença desta comunidade, dentro do seio educacional, pois anseia por medidas que proporcionem *Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos*. Em certa medida um pedido de voz e vez.

No quinto destaque apresentamos o item 14, o qual aponta para uma possível não adequação dos modos de se promover a educação. Solicita *Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.*

No sexto destaque apresentamos algo que se supõe resolvido.

Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: língua de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática. (item 15)

Os surdos em acordo solicitam aqui a possibilidade de autonomia de estudo. De chegar a uma biblioteca e ter materiais adaptados e apresentados em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais que lhes permitam escolha entre um autor e outro, entre uma ideologia e outra.

O sétimo destaque contempla

Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

O item acima diz respeito às políticas de governo em detrimento as esperadas políticas de Estado que deveriam ter continuidade, mas em função de acordos econômicos e das conjunturas pelas quais atravessam o país em determinado momento se promovem cortes.

A carência do entendimento e do cumprimento à lei no que diz respeito ao uso e divulgação da Língua Brasileira de Sinais, proporciona reivindicações como a que destacamos em oitavo lugar. Por não ser ofertada a questão da Língua Portuguesa como segunda língua, pela falta de estrutura das escolas na disponibilização dos materiais didáticos adaptados às necessidades dos alunos surdos eles clamam soluções por

Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

Em relação a esta solicitação foram criadas em nível nacional as CILs – Centrais de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, sendo que em fevereiro de 2013 foi anunciado pelo Governo Federal a abertura de 37 centrais no Brasil. Centrais essas que faziam parte das solicitações dos representantes do précongresso de Porto Alegre. Disponibilizavam-se material de expediente (mobiliário, máquinas e equipamentos) e profissionais Tradutores Intérpretes de Libras que se encarregavam do atendimento à comunidade surda junto a órgãos públicos vinculados aos entes federativos (municipal estadual e federal). A CIL na cidade de Uberlândia – foi inaugurada nesta leva em 12 de dezembro de 2013 e fechada antes de completar um ano de atividade.⁴⁶ Localizava-se na Rua Olegário Maciel, nº, 60 junto à Sedese – Secretaria Estadual de Desenvolvimento Social (do Estado de Minas Gerais), órgão vinculado a CAADE – Coordenadoria Especial de Apoio Assistência à Pessoa com Deficiência. Este e outros serviços foram

⁴⁶ Pensávamos tratar-se do contingente orçamentário proporcionado pela troca de governo estadual. A CAADE, no entanto esclarece em nota que as atividades estão paralisadas temporariamente, e que o instrumento social voltará em breve ao seu funcionamento.

pensados para suprir lacunas de carência da comunidade, que se alegra com sua implantação e em seguida sofre com sua ausência ou ineficácia.

Outro exemplo, a portaria 466 do Ministério das Comunicações (de 30 de julho de 2008) em atendimento ao disposto no art. 87 parágrafo único, incisos II e IV da Constituição Federal em consideração a Lei 10.098 (de 19 de dezembro de 2000) quando trata da eliminação de barreiras comunicativas, do acesso a informação, à cultura e o lazer. Também do Decreto n. 5.296 (de 02 de dezembro de 2004) que prevê implementação de mecanismos de subtítuloção por meio de legenda oculta,⁴⁷ janela com intérprete de LIBRAS e a descrição e narração em voz de cenas e imagens (para deficientes visuais). Considerando que os serviços deveriam estar em acordo com a Norma Complementar 001/2006 do Ministério das Comunicações aprovada pela portaria n. 310, de 27 de junho de 2006, quando trata da proficiência e competência dos profissionais para execução dos serviços de Tradução e Interpretação dos conteúdos e estabelece o prazo de

Art.1º - Conceder o prazo de noventa dias, contado da data de publicação desta Portaria, para que as exploradoras de serviço de radiodifusão de sons e imagens e de serviço de retransmissão de televisão (RTV) passem a veicular, na programação por elas exibidas, o recurso de acessibilidade de que trata o subitem 3.3 da Norma Complementar nº 310, de 27 de junho de 2006, ficando mantidas as demais condições estabelecidas no subitem 7.1 da mesma Norma.

Ora, o texto original no item 7.1 prevê prazos, condições e penalidades que não foram e nem estão sendo observadas nem pelas empresas concessionárias, e sequer pelo órgão de fiscalização. São detalhes como estes, que fazem brotar reivindicações com a que destacamos em nono lugar

A aquisição da identidade Surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

São carências como a não percepção do Estado no atendimento às reivindicações de toda a comunidade e muito mais nas específicas desta comunidade que justificam a presença de pessoas com domínio da história de lutas deste povo. E por meio do contato

⁴⁷ Trata-se da geração da chamada “Closed Caption”, disponibilizada a partir da criação e geração de imagens da TV digital. Disponível em alguns programas.

O fato é que para a grande maioria das pessoas Surdas, que não foi instrumentalizada para a leitura da Língua Portuguesa como segunda língua o serviço não surte o efeito desejado. Destarte qualquer pessoa ouvinte que foi escolarizada em sua língua materna (Língua Portuguesa) tente acompanhar a geração de caracteres e não obter êxito também.

de uma criança Surda com um Surdo adulto que se oportunizam a assimilação de uma cultura diferenciada marcada de especificidades.

Todas estas questões nos proporcionam pensar a constituição dos sujeitos Surdos de forma mais abrangente. Em décimo lugar destacamos a possibilidade no item 43, de que *Trabalhe-se com os Surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais*. É uma questão cultural também por ser resolvida. Afinal, a história e o homem-histórico mudaram

Aproximar os Surdos da “normalidade” ouvinte significava fazê-los falar, devolvendo-lhes a capacidade de abstração e de desenvolvimento cognitivo que a condição afetada pela surdez lhes impunha. (FERNANDES, 2011, p.39, grifo nosso)

Fernandes (2011) aponta este trecho, ao detalhar a história da educação dos Surdos no mundo e trazer à tona o que o modelo oralista, o modelo clínico-terapêutico, produzia e produz marcas nas pessoas com surdez. Quantos professores, mesmo sem o conhecimento teórico sobre a questão, permanecem tendo o mesmo princípio nos dias atuais. Analogamente, estamos relendo Brandão (2007), quando incita compreender que

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007, p.10)

O professor, ao fazer escolhas para condução de suas aulas, as faz politicamente, em nome daqueles que o constituíram professor. Fernandes (2011) ainda complementa que “o posicionamento adotado nunca é neutro, ele reflete uma opção ideológica e está atravessado por valores e adesões pessoais.” Resta descobrir se as adesões pessoais e as escolhas se deram de forma consciente ou se, de certa maneira, foram induzidas.

Não é difícil o entendimento da problematização que buscamos elucidar aqui. A educação, formação, constituição de dado sujeito, pode ocorrer de várias maneiras e em diversos ambientes. Formamo-nos e nos constituímos no trato familiar, comunitário e nas informações que trocamos diariamente com nossos pares. O que resta para o Surdo em sua formação é o mínimo, pois a educação formal está adequada os não deficientes ou para deficientes que se propõem a abandonar a cultura surda para avançar rumo à cultura ouvinte. As possibilidades educativas para os Surdos na escolarização não

valorizam nem a pessoa, nem a língua que pode lhes servir de instrumento formativo. Se nos meios de comunicação não são veiculados informes que lhes permitam ler mais aprofundadamente a realidade que os cercam, e em função disso supõe-se um não conseguir realizar esta leitura o que se dirá do todo da comunidade surda brasileira que busca inteirar-se no diálogo surdo-surdo, se a informação não chega ou ocorre truncada, se pode imaginar as trocas resultantes delas.

Retomando, o item 23 da pauta do précongresso de Porto Alegre é reflexo do entendimento da comunidade surda contrário ao apresentado por MANTOAN (1993, p.3), quando discute Integração x Inclusão. A autora refere-se a duas situações de inserção diferentes, a primeira, por sua visão,

A noção de base em matéria de integração é o **princípio de normalização**, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação.

A autora leva adiante sua defesa, alegando que

A normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; (Id.)

Contra exatamente o que a comunidade Surda luta (va), em que, para ser normal, teriam que ceder a um modelo ouvinte, representado pelo ato de assumir a fala e a condição de reconhecimento de uma “desvalorização”, por serem o que são: surdos. A isto Skliar (2005, p.110) retruca: Ser Surdo, para muitos ouvintes desavisados, é ser um deficiente capaz, se submetido a treinamentos apontados como bons e necessários pela medicina, de ser integrado pela fala a pessoas normais. Em outro ponto, o mesmo autor, contundentemente, assinala que: A falácia da igualdade camufla outras narrativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais.

Além dos itens aqui arrolados havia outros que diziam respeito a trocar o termo “deficiente auditivo” por Surdo, reconhecer a pessoa Surda como aquela com identidade e cultura Surda, e a principal delas: oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e em nível federal.

Institui-se, então, em 24 de abril de 2002, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº. 10.436 que reconhecia a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - como forma de comunicação e expressão, em que o sistema

linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil.

A regulamentação da lei demoraria três anos para ocorrer, o que se efetivou em 22 de dezembro de 2005 por conta do Decreto nº. 5.626/05, trazendo, no corpo, grande parte das solicitações intencionadas no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue. Por todos estes caminhos se apresenta a complexidade de se tratar do tema da educação de Surdos.

2.2 Formar o sujeito surdo

Objetivamos nesta seção compreender o que se entende por justo e o por justiça. Tarefa que nos levou a deparar com algumas definições interessantes, dentre as quais destacaremos uma que diz:

A justiça é o dever-ser da ordem para os dirigentes, o dever-ser da esperança para os oprimidos. Podendo também ser o dever-ser da forma para o conhecimento oficial, enquanto é o dever-ser da contestação para o saber crítico. (AGUIAR, 1987, p. 15)

O autor ainda declara que o termo justiça envolve várias significações, entre as diversas possibilidades, fica demarcado que ‘correntes de realidades opostas, contraditórias e conflitivas’ se valem da mesma palavra para justificar seus projetos. Cada uma destas propostas se anula ante a outra, ‘não podendo subsistir juntas, por se contradizerem’, uma vez que representam ‘pólos em conflito em nível de infra e superestrutura.’ Há a necessidade de a justiça se posicionar por um dos extremos, posto que esta não seja ‘neutra, nem mediana’. Outra característica da justiça é estar marcada com ‘práticas sociais’ sob cunho ‘indelével’. Desta forma, a justiça avança rumo a transformações ou, a partir dos conflitos, efetiva sua manutenção.

É preciso reconhecer, também, que a justiça se processa ou se instaura de acordo com os interesses de dado grupo, com variações, podendo se verificar no sentido de combinar com ‘recorte temporal, de lugar, posição do emitente na estratificação social e modo de produção’.

Não pretendemos, neste trabalho, determinar que uma oralista ou outra proposta de educação bilíngue seja validada ou descartada. Apesar de já estar posto que, ao questionar, escolhemos um lado para nos pronunciar, pois, ao contrário, estaríamos mantendo o que até o momento se apresenta e se assume como sendo uma prática

aceitável. Assumimos o reconhecer e à possibilidade de contestação que cabe ao saber crítico. O que se pretende é sim levantar alguns questionamentos sobre o modo de se realizar a formação de surdos, para o trabalho, para a vida, na tentativa de avançar certos pontos.

Também não podemos perder de vista que

[...] a ideia de justiça sempre está marcada por uma direção no sentido do melhor, para o melhor humano, para o melhor social, para o melhor político, para o melhor econômico. Mas não devemos esquecer que o melhor depende de uma escada de valores montada sobre um corpo de explicações e justificativas ideológicas, isto é, o melhor está marcado pela visão de homem, de mundo e da história que é engendrada pelos interesses emergentes das práticas concretas dos grupos sociais. Logo, se a justiça é a busca de um melhor ético, moral e jurídico, também é verdade que a justiça está plantada nos interesses e na sobrevivência dos grupos que articulam as visões de mundo que respaldam as diversas concepções sobre o problema. (AGUIAR, 1987, p.19)

Assim explicado, quanto ao termo justiça, outra pergunta pode estar sendo formulada neste exato momento: mas qual o problema? O problema que vem se apresentando (não) é relativamente novo. Embora, neste caso, seja observado a partir da década de 90, recentes 15 anos, em que o Brasil, por assinar documentos internacionais⁴⁸, como relatado no início desta discussão, sobre o tema da educação de surdos no país e no mundo, data de incontáveis disputas sempre permeadas pelo embate: oralidade x sinalização.

A mais famosa ruptura ocorreu em 1880, no tão discutido Congresso de Milão.⁴⁹ Não obstante a reflexão que se pretende iniciar aqui não diz respeito à formação social de Surdos se desenvolverem desta ou de outra maneira, por uso, vez do oralismo, vez da sinalização⁵⁰. Reconhecemos que o grupo de Surdos se confessa dividido entre *Surdos* e *deficientes auditivos* (DA), sendo que a definição entre uma e outra frente nos remete a uma maneira diferenciada de autorreconhecimento. Na comunidade Surda, intitulam-se Surdos⁵¹, normalmente, aqueles sujeitos que têm experiências visuais, dominam a

⁴⁸ Trata-se da Declaração de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), que tiveram desdobramentos na criação das leis nacionais a partir de então.

⁴⁹ Ocorrido na Itália, cidade de Milão, onde professores foram impedidos de utilizar a língua de sinais na educação de surdos.

⁵⁰ Oralismo é o método de ensino focado no uso oral e escrito da fala, vinculado ao modelo clínico de recuperação do surdo, adequando-o ao modelo normal que é o de ouvinte. Sinalizado é o método que preconiza o respeito à Língua de sinais pela comunidade surda e, portanto, garantindo-lhe o direito a ser educado em sua língua materna a LIBRAS, garantida em lei de n. 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626 de 2005.

⁵¹ Usa-se com “S” maiúsculo para demonstrar o poder de assim se caracterizarem. A exemplo de Fernandes (2011) utilizamos “S” em toda palavra “Surdo” do texto, para expressar o desejo de que se compreendam como tal e que possam dignificar mais e mais suas conquistas e lutas.

língua de sinais e entendem que este grupo possui uma cultura própria, a cultura Surda. Nesta denominação, em grande maioria, estão Surdos classificados como profundos e severos. A outra denominação, os deficientes auditivos (DA), para a mesma comunidade Surda, diz respeito aos classificados como surdos⁵² leves e moderados, que, em função de suas características em relação à própria surdez e experiência social, não se reconhecem como sujeitos surdos, desconhecem a cultura surda e não incorporam as causas surdas, aproximando-se mais do modelo de ouvinte. As duas classificações dizem respeito ao que apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 1: Classificação de Surdez

Classificação de Surdez	Perda em decibéis	Característica
Audição Normal	De 0 a 15 dB	
Surdez Leve	De 16 a 40 dB	Nesse caso, a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho).
Surdez Moderada	De 41 a 55 dB	Com esse grau de perda auditiva, a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro.
Surdez Acentuada	De 56 a 70 dB	Com esse grau de perda auditiva, a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal.
Surdez Severa	De 71 a 90 dB	Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever de um escritório. ⁵³
Surdez Profunda	Acima de 91 dB	Nesse caso, a pessoa poderá ter dificuldade para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.
Outras características	-	A surdez pode ser ainda, classificada como unilateral, quando se apresenta em apenas um ouvido e bilateral, quando acomete ambos ouvidos.

Fonte: Cartilha Saberes e práticas da inclusão, 2006, p. 16

O detalhe que se faz necessário observar é que o documento ao qual fizemos referência tem concepções e traz referenciais de trabalho que dizem respeito a um período histórico diferenciado do que se configura atualmente. O quadro 1, foi redigido

⁵² Neste caso, surdo com letra minúscula pela não identificação com a comunidade Surda e suas lutas.

⁵³ Foi mantido o texto original sem adaptações.

e divulgado no ano de 2006, tendo por base a Declaração de Salamanca, confeccionada em 1994. Quando a lei 10.436 foi criada no ano de 2002 e regulamentada a partir do Decreto n. 5.626/05, note-se que esta não contempla discussões sobre o tema específico da educação de surdos, é um documento geral, de homogeneização, o documento foi elaborado tendo uma meta, com defasagem de entendimento do que é a surdez e suas implicações. A própria cartilha à página 22 indica claramente a que se destina:

A educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educacionais especiais. Ambas se baseiam no princípio de integração e participação e representam modelos bem comprovados e 23 recomendações para a construção da escola inclusiva muito eficaz, *em termos de custo* [...] (BRASIL, 2006, p. 22. Grifos nossos)

No caso do entendimento em questão, focou-se, exclusivamente, em uma literatura clínica, para explicar a surdez e suas agravantes, o que não deixa de estar correto, para o período histórico em questão e para as justificativas neoliberais. Igualmente, não se pode negar que haja outras nuances a serem observadas, o que nos possibilita também, de certo modo, entendê-la como incompleta.

A diferença marcante pode ser exemplificada nas orientações para o trabalho do professor. Traz influências diretas ao entendimento do profissional que atuará frente aos alunos, portanto, vínculo pedagógico, com característica sob o ponto de vista clínico. O trecho, extraído da Cartilha “A deficiência auditiva na idade escolar – Programa Saúde Auditiva – HRAC/USP⁵⁴” onde “prescreve”⁵⁵

O professor precisa observar:

- Se a criança apresenta dificuldade na pronúncia das palavras,
- Se a criança aparenta preguiça ou desânimo,
- Se a criança atende aos chamados,
- Se a criança inclina a cabeça, procurando ouvir melhor,
- Se a criança usa palavras inadequadas e erradas, quando comparadas às palavras utilizadas por outras crianças da mesma idade,
- Se a criança não se interessa pelas atividades ou jogos em grupo,
- Se a criança é vergonhosa retraída e desconfiada,
- Se fala muito alto ou muito baixo,

⁵⁴ Sigla HRAC – refere-se a Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais vinculado a Universidade de São Paulo (USP).

⁵⁵ Referência ao termo médico que significa ordenar, dar como preceito. Exemplo do que ocorre com as receitas aos pacientes.

- Se a criança pede repetição frequentemente.

Note-se que o enfoque dado somente vislumbra em uma perspectiva: a do ser que falta, a do surdo deficiente, incapaz. O contrário não existe. Não são apresentadas observações ou orientações ao professor no sentido, por exemplo, de verificar se o aluno domina outra linguagem, ou orientação ao professor para que se prepare para perceber nos alunos característica de surdez no sentido de preparar um ambiente propício para seu aprendizado, como se o mesmo já estivesse fadado ao insucesso.

Ao colocar o domínio da fala como o centro das preocupações pedagógicas, produziu-se uma geração de pessoas sem identidade própria. (FERNANDES, 2011, p.63)

Por este ponto de vista, é possível concordar com Goldfeld (2002) quando alega que

[...] diversos autores, como Ciccone, Brito, Reis, Fernandes, afirmam que a criança surda, ao sofrer atraso de linguagem, mesmo que aprenda uma língua tardiamente, terá sempre como consequência deste atraso problemas emocionais sociais e cognitivos. Pode-se dizer que esta afirmação já se tornou comum na área da surdez, mas ainda não foi abordada sistematicamente como deveria. (p.47)

Ao contrário, no mesmo texto, a autora apresenta também outra vertente, pois,

Ao considerar que o atraso de linguagem causa danos sociais, emocionais e cognitivos, estes autores, explícita ou implicitamente, mostram que estão utilizando um conceito de linguagem mais amplo, que abrange, além da função comunicativa, também a função de organização do pensamento, assumindo um papel essencial para o desenvolvimento cognitivo. Caso contrário, o atraso de linguagem não provocaria danos além das dificuldades comunicativas. (Id. p. 47)

Tomando a justificativa acima, talvez se promovessem orientações ao professor com alguns acréscimos, e pensaríamos um pouco mais na afirmativa em que

Estudiosos contemporâneos apontam que o conjunto de concepções e práticas que norteou a educação desses alunos no último século - inserindo os surdos e a surdez em discursos e práticas relacionados à patologia, ao déficit e à limitação – pode ser denominado de modelo clínico-terapêutico da surdez e já não encontra respaldo científico no século XXI. Esse modelo vem sendo fortemente questionado, desde a década de 1960, por pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas, com destaque à linguística e à filosofia, e cede espaço a novas percepções dos sujeitos Surdos e de suas possibilidades educacionais e sociais. (FERNANDES, 2011, p. 12)

Há um movimento contemporâneo que se apresenta em outra linha, que, exige e formação especializada dos professores que irão atuar frente a este público, registrados

principalmente no Decreto 5.626/05. Se mantém vivo, mas, com certeza, este novo movimento, de respeito ao surdo e suas características, vem com uma força e embasamento teórico que não fora considerado nas demais edições com tanta veemência. Ele está em andamento e levou a criação de normativas que sustentam as transformações ainda sendo processadas. A partir das reivindicações da comunidade surda embates acabam repercutindo em outras instâncias da vida destes sujeitos, uma delas é a escola outra é a maneira pela qual a sociedade a partir da primeira encara aos mesmos e suas particularidades.

Sobre o exposto apresentamos o conceito de “máscara” em Lane (1992, p. 39) onde denunciava

A medicalização da comunidade dos surdos, caracterizada por uma longa história de lutas entre os surdos e os ouvintes que afirmam servi-los, pelo direito em definir problema e colocá-lo em determinado domínio social e não noutro – para analisá-lo como uma questão da medicina, educação, reabilitação, religião, política – é feita de acordo com a opinião dos ouvintes em virtude destes serem mais fortes.

O autor frisa negativamente a força superior dos ouvintes sobre os surdos, contrapondo que a justificativa está presente nos textos que tentam explicar as ações dos primeiros sobre os segundos.

Ao retirar a criança surda do seu mundo surdo, ao bloquear a sua comunicação com seus pais, colegas e professores, os especialistas incapacitaram a criança surda de um modo nunca visto na história da América. A típica criança surda, que nasceu surda ou que ficou surda antes de aprender inglês, está completamente perdida no banco da turma dos ouvintes. (LANE, 1992, p. 39)⁵⁶

Ora, a denúncia de Lane (1992) fez analogia ao processo de aculturação dos povos. A supremacia dos colonizadores sobre os povos invadidos. No entanto, ao contrário de termos nações contra nações, temos ouvintes sobrepujando surdos. É esta a máscara: o paternalismo estatal. Quando o Estado, por meio da instituição que o representa, a escola, não consegue atender ao surdo sinalizante com uma educação que o possibilite fazer escolhas é o mesmo Estado que terá que arcar com as consequências

⁵⁶ O autor Harlan Lane trata especificamente dos Surdos norte-americanos e demarca o uso do Inglês como sua língua. Se pensarmos nos Surdos do mundo cada um terá a língua oficial de cada país.

fomentando bolsas e auxílios como, por exemplo, a Lei do Passe Livre⁵⁷, e outras concessões e benefícios.

O paternalismo⁵⁸ priva os beneficiários da sua história e, por conseguinte da possibilidade de alcançarem as vidas que imaginam. O paternalismo foge à responsabilidade pelos seus fracassos afirmando a inferioridade biológica do beneficiário. Por ter condições para durar, o paternalismo incute os valores do benfeitor no beneficiário – a opressão interioriza-se. (LANE, 1992, p.49)

Se outra constatação se sugere ocorrer na formação social da comunidade surda brasileira por tudo o que reivindicam, não a detectamos nos parece ser exatamente igual ao citado pelo autor. Lane (1992) acrescenta haver um conflito entre a comunidade surda e “aqueles que dizem servi-los”, seja na América ou em outros países pelo mundo.

A principal divergência é a seguinte: geralmente, os especialistas ouvintes não admitem uma maior participação dos surdos na condução dos assuntos que lhes são inerentes, principalmente quando as suas ideias são demasiado contrárias; os surdos não aceitam o fato de os ouvintes terem de assumir uma posição determinante em assuntos que só aos surdos dizem respeito. Também é sempre assim com os colonizadores e os colonizados. (LANE, 1992, p.53)

Há uma tentativa de aproximar os “colonizados”, os “aculturados” de uma normalidade que os liberte, que os possibilite ser mais “iguais” a nós. Dizemos a nós, sim, a nós ouvintes. O autor revela um fato simples constatado em várias pesquisas relatadas nos últimos tempos referentes à formação do surdo, por exemplo, apresentamos constatações e avaliações realizadas por Sá (2006) ao ouvir vários professores de surdos. Antes é preciso explicar que a concepção da autora quanto à identidade. Ela diz respeito a uma “unidade identitária” capaz de garantir a uma possível singularidade. Para Sá (2006) a questão da identidade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu.

[...] nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem

⁵⁷ Direito regulamentado a partir da Lei 8.899 de 29 de junho de 1994 – Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.

⁵⁸ Harlan Lane (1992) justifica o uso do termo paternalismo como oriundo por parte dos ouvintes. Começa com uma percepção deformada porque sobrepõe a sua imagem de um mundo conhecido dos ouvintes ao mundo desconhecido dos surdos: de igual modo, o paternalismo dos ouvintes encara a sua tarefa como de <<civilizar>> devolver os surdos à sociedade. (p.48) Como se o ouvinte tivesse que pensar pelo surdo, escolher pelo surdo.

ser eficazes se nos recrutam como sujeitos. (WOODWARD; SILVA, apud, SÁ, 2006, p.125)

Assim, a construção da identidade estará intrinsecamente vinculada ao estar com e a partir do outro. Ora o que Lane (1992) constata, com base científica pelos relatos é que

A maioria dos educadores de crianças surdas do mundo *fala* com os seus alunos profundamente afetados pela surdez. É verdade, falam. Por vezes também escrevem ou acompanham os discursos de sinais, mas todas estas formas de comunicação pressupõem um conhecimento da língua oral nacional, o qual essas crianças não têm. (LANE, 1992, p. 55)

E se não o têm, também para o autor, incorremos em outro equívoco ao lançar sobre eles a responsabilidade do insucesso. Analogamente, pensemos em um cadeirante sendo colocado para correr 100 metros com barreira. Não dizemos que não é capaz, mas que necessita de condições de equiparação para esta tarefa. O mesmo diz respeito ao surdo, necessita de equiparações de condições para lograr êxito.

Outros estudos demonstram que crianças surdas não conseguem compreender a linguagem do professor através dos lábios ou mesmo da fala inteligível. Todavia, “é a linguagem do professor que é usada na aula, portanto, o ensino é infelizmente um fracasso” (p.55) Não obstante a aula ser apresentada na língua do professor, ainda que interpretada em língua de sinais, os registros todos são realizados na língua do “colonizador”, do ouvinte: a língua portuguesa.

Fernandes (2011) apresenta dados em que a própria Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis)⁵⁹ de 1995 e outra realizada na Pontifícia Universidade Católica do Paraná que apontam para uma realidade aonde mais de 74% dos Surdos não chegam a concluir o 1º. Grau e outros 5% que alcançam a faculdade é incapaz de lidar com o português em sua forma escrita. E fazem ainda uma afirmativa de que

Apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda). (FERNANDES, 2011, p. 63)

⁵⁹ Acessar site <<http://www.feneis.com.br>> para outros esclarecimentos.

O que dizemos aqui é que existem crianças com características diferenciadas de surdez e necessidades correlatas a estas especificidades não sendo possível tratar todos os Surdos como sendo pertencentes a uma mesma categorização. Graus diferenciados de surdez requerem também atendimento educacional diferenciado.

Em que pese o artigo quarto, parágrafo único, da própria lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua no país, reza também que *Libras – não poderá substituir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita*. E concomitantemente, expor o decreto de número 5.626/05 que regulamenta esta lei, a necessidade imperativa do artigo 13

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Ambos orientam providencias e medidas a serem seguidas. Como considerar apenas um dos documentos. Defender a modalidade escrita da Língua Portuguesa implica automaticamente a oferta desta mesma língua como segunda língua para o Surdo que não a internalize de forma natural e espontânea.

A se considerar o estabelecimento da lei, chegaríamos a um possível entendimento dos relatos apresentados por Sá (2006), quando a autora apresentou enunciados aos professores sugerindo posteriormente comentários por estes mesmos professores que atuam diretamente com alunos Surdos. Valemo-nos destes relatos e da pesquisa em questão, para ilustrar melhor nosso texto.

A intenção da autora foi de “perscrutar interpretações sobre temas fundamentais que envolvem a questão da educação, da identidade, da cultura e do poder, no que diz respeito à surdez e aos Surdos.”⁶⁰

Uma primeira questão motivadora aos professores: “O objetivo da educação de surdos deve ser normalizar os surdos, fazê-los alcançar o ideal: o modelo ouvinte” para a qual obteve como respostas: *Concordo, pois, quando o aluno é bem aproveitado, pode-se conseguir equipar o D.A., chegando até normalizá-lo*. Em análise à resposta

⁶⁰ Não reproduziremos integralmente as análises da autora, embora consideremos todas elas pertinentes ao tema em discussão, sugerimos consultar a obra original que consta em nossas referências.

produzida pela (o) *professor (a) 1*, a autora nota que a fala (ato de falar) é considerada como um equipamento imprescindível para equiparação com a norma e que as tentativas de normalização da surdez refletem um projeto hegemônico em que a condição de ser falante ouvinte é tida e percebida como identidade totalitária, positiva, produtora, entendida como a mais adequada.

O surdo sinalizador fala, compreende, pensa em Língua Brasileira de Sinais. O *professor (a) 2* apresenta uma resposta diferente da primeira

Nós, ouvintes, trabalhamos muito com essa denominação ‘educação especial’, mas os surdos não gostam dessa designação ‘especial’, eles querem é normalizar e ter a mesma oportunidade, tanto na parte educacional quanto na parte profissional.

Sá (2006) apresenta o comentário de Tomaz Tadeu da Silva, em análise à resposta. Para ambos os autores a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação aos quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Houve ainda a resposta de *professor (a) 4* onde afirma ser *realmente este o objetivo, o de normalizar ao surdos!* Entretanto, abre a discussão quanto aos meios. Segundo Sá (2006), em sua avaliação da resposta, objetivos claros de obscurecer e negar as diferenças aparece em determinados projetos pedagógicos. Neles criam-se referenciais de normal ouvinte, normal inteligente, normal lingüístico entre outros. Mas que é preciso abrir a discussão quanto às estratégias de representação e de representações de normatização e normalização.

Em um último recorte com relação a este enunciado *professor (a) 5* respondeu discordar em parte, pois *a busca de um modelo ouvinte resultará em o surdo perder sua própria identidade.* A autora considera que ‘forçar para que ele perca sua identidade, para que sua diferença seja apagada, disfarçada, tornar-se-á uma imposição subjetiva sobre a identidade surda. São inúmeras as questões que se apresentam.

Destes comentários iniciais, há outros não apresentados aqui, podemos avaliar que a discussão está aberta, com incertezas e dúvidas, mas se processando dialeticamente, amadurecendo, uma construção. É um fato constatado nas chamadas

escolas regulares, intituladas inclusivas. Outra certeza que existe também confirmada a partir de dados oficiais é que

A implantação da proposta de Educação Inclusiva no Brasil segue diferentes caminhos, de acordo com as concepções dos responsáveis por sua efetivação. Esse novo paradigma social espalhou-se por todo o ocidente, nos fins do século XX, fazendo com que, desde então, os mais diversos discursos sociais, políticos e, principalmente educacionais passassem a empregar a palavra inclusão efetiva e constantemente. Esse uso desregrado teve como conceito inclusão, que hoje aparece com as mais diversas roupagens, sendo fundamental que se deixe claro de que inclusão que se fala, situando-a temporal e espacialmente. (KASSAR, apud RODRIGUES; GONÇALVES, 2013, p.83)

Fora as dúvidas quanto à efetivação da inclusão surgida pelas incertezas desde a significação dos termos outros agravantes se somam a estas preocupações. São armadilhas ou impasses gerados a partir das questões legais. Quadros (2006, p.142) acena que concomitantemente à legislação vigente ao garantir o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais e também garantir direito a matrícula na escola mais próxima de sua casa, gera problemas.

Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola, em qualquer instituição onde haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas. (QUADROS, 2006, p.1)

Ao buscar a solução para um problema, gera-se outro. Dentro dos ambientes escolares, pensados e concretizadas as mais variadas formas de inclusão e entendimentos. Pela LDB 9.394 Art. 59, confere a garantia ao aluno de professores com especialização adequada, capazes de promover a inclusão deste aluno nas salas regulares. Esta normativa se contrapõe a oferta de vagas em escolas especiais, escolas que estão sendo fechadas em nome de uma política nacional de inclusão, contudo, os alunos que perderam suas vagas, em função de terem suas escolas fechadas, chegam às escolas e não encontram as escolas preparadas para o atendimento às suas necessidades. Capovilla (2011, p. 78) denuncia que

Apesar de lei federal que reconhece Libras como idioma de comunicação legítimo da comunidade surda brasileira, e apesar de decreto federal que determina o ensino e a difusão da Libras, o outro recente decreto federal determinou que os estudantes surdos sejam removidos das escolas bilíngues e matriculados em escolas comuns, sob pena de retenção dos recursos do Fundeb. O problema é que as

escolas comuns que estão sendo forçadas a aceitar as matrículas de crianças surdas e a educá-las ainda são totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras.

Capovilla (2011, p. 86) denuncia outras práticas que seguem constatadas Brasil afora e dizem respeito aos arranjos promovidos “em respeito à lei” pelas prefeituras para garantir recursos oriundos do Decreto Federal 6.571⁶¹ de 17 de setembro de 2008, sobre a dupla matrícula:

Em consequência desse decreto, e para assegurar o recebimento dos recursos do Fundeb em dobro por criança matriculada no turno principal em escola comum e no turno complementar em atendimento educacional especializado, as prefeituras em todo o Brasil têm iniciado o tenebroso processo de descaracterização das escolas especiais, de remoção das crianças surdas das escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português), e de sua dispersão em escolas comuns monolíngües, que ensinam em Português apenas, e que ainda estão completamente despreparadas para sequer se comunicar com a criança em Libras, quanto mais para educá-la nessa língua.

Note-se que os arranjos são feitos, os recursos circulam, sem, no entanto focar no seu objeto de existir: o surdo e sua efetiva educação.

Para garantir que os arranjos se efetivem os gestores assumem riscos. Riscos como o de contratar pessoas não habilitadas para o exercício que se requer delas no âmbito educacional, sejam professores ou tradutores interpretes de Libras. Sob a justificativa de ser uma necessidade urgente que não conta com profissionais disponíveis ou se contam estes não estariam habilitados. O resultado desta decisão pode interferir diretamente na formação do aluno surdo, dependendo de suas possibilidades ou características. Vejamos

A partir da constatação de que as identidades constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos, institucionais e específicos, em formação prático-discursivas determinadas e por estratégias enunciativas precisas, é possível dar-se início a um processo de desvendamento das sinuosidades do poder, ocultos na sociedade, levantando-se a possibilidade de reflexão sobre as ambigüidades existentes entre o *ser*, evocadas muitas vezes pela identidade, e o *não ser*, geralmente lembrado para enunciar o outro. (DORZIAT, 2009, p. 19)

⁶¹ Decreto Federal 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

O que sugerimos é que a maneira com que o aluno surdo se percebe ou deixa de se perceber enquanto sujeito, diz respeito ao modo como é ou deixa de ser valorizado, de ser ou não ser valorizada a sua língua materna, Libras, de ser ou não ser valorizada sua cultura e suas características. Tratamos aqui do que Ferrari (2010, p. 71) constata na seguinte afirmativa:

Embora não tenha constatado isso claramente na pesquisa, recorde-me, de quando eu atuava nessa escola com aluno (as) surdos (as), que, em conselhos de classe, muitos (as) professores (as) voltavam sua preocupação em garantir que o sujeito surdo, ou deficiente, conseguisse seu diploma de ensino médio, por acreditar que eles não passariam disso. E ainda falavam: “... *pelo menos ele terá condições de conseguir um emprego melhor*”. Supõe-se que tais medidas visavam tornar estes indivíduos economicamente úteis e posicionados socialmente, de modo a independe-se da necessidade de intervenção do Estado, tornando-se um risco social menor.

Paro (2010, p. 24) nos diz quanto ao que citamos acima e sobre a especificidade da educação que a mesma se constitui por meio da apropriação cultural, envolvendo *conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza*. Considera natureza tudo o que existe para além do homem e de suas ações (seu fazer histórico) e apregoa

O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito. E como sujeito que o homem se diferencia do restante da natureza. (PARO, 2010, p. 24)

O mesmo autor também afirma que torna o homem cada vez mais humano é justamente a possibilidade de no desenvolvimento de suas potencialidades. A participação ou não participação dos pais nas decisões que dizem respeito a seus filhos, sejam eles ouvintes ou surdos, refletem o modo com o qual tratamos os diferentes. Ferrari (2010, p. 74) constata na narrativa de pais, afirmativas como a que reproduzimos aqui

[...] colocar essas crianças deficientes junto com as crianças normais acaba por atrasar e atrapalhar os normais, será que as pessoas não veem isso? Eu acho que colocar os deficientes junto com as nossas crianças, junto com meu filho, pode fazer com que elas fiquem lentas para aprender.

Tais falas, apresentadas nos relatos de Ferrari (2010), nos remetem a lembranças do tempo inicial de atuação profissional do autor em uma escola que atende ao Ensino Fundamental no município de Uberlândia, quando uma das mães tinha a mesma

preocupação e convocou uma reunião com a coordenação pedagógica, o intérprete de Libras, a professora da sala. A mãe solicitava a mudança de sala da filha em função de considerar a sala em que os surdos estavam matriculados, e eles eram cinco, atrasada. Mesmo com as considerações da professora e dos outros profissionais que atuavam no ambiente sobre os alunos surdos em nada comprometerem o rendimento da turma a mãe não se conformava. O impasse foi solucionado quando a coordenadora pedagógica exercendo a função que lhe cabe sugeriu perguntar então a aluna, filha da reclamante, sua opinião, ao que ela respondeu

Mãe, como assim, eu nunca falei mal, eu nunca falei nada das meninas surdas. Eu não quero sair desta sala. Elas até me ensinam, tem coisas que sabem mais que eu...

A filha, embora matriculada no sexto ano do ensino fundamental, demonstrou maior maturidade para lidar com a inclusão que sua própria mãe.⁶²

Outro personagem que aparece como fator influenciador na maneira do surdo perceber o mundo que lhe cerca, seja no ambiente educacional e fora dele, é o Tradutor Intérprete de Libras - TILS. Da mesma forma que o professor assume o papel de caridoso x algoz, os Tils também o fazem, Silva; Matias⁶³ (2014, no prelo) afirmam:

É imperativo que os Tradutores Intérpretes de LIBRAS, compreendam o conceito de alienação, para que desta maneira promovam por meio de uma lisura profissional, através do convívio e da participação no mundo, a condição de não alienação da comunidade surda, ou ainda que seja daquele indivíduo surdo ao qual lhe coube acompanhar. Quanto mais surdos se libertarem inclusive do “poder” do intérprete, no sentido de necessitarem de sua intervenção e em função disso alcançar autonomia, maior valorização a classe profissional terá.

A respeito de todas estas informações, pesquisa realizada traz considerações importantes, o Programa de Avaliação Nacional de Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro – PANDESB. Este programa mapeou a alocação de crianças surdas entre escolas comuns e escolas bilíngues quantificando seus desenvolvimentos entre uma e outra possibilidade. Foram avaliadas 9.200 estudantes surdos no Brasil entre o Ensino Fundamental e Superior, sendo cada estudante submetido a mais de 26 horas avaliativas (leitura alfabética, orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário e qualidade de escrita, vocabulário em Libras e Língua Portuguesa, memória de trabalho,

⁶² Fato presenciado pelo autor da dissertação no ano de 2007, em uma das escolas municipais do bairro Brasil, na cidade de Uberlândia (MG).

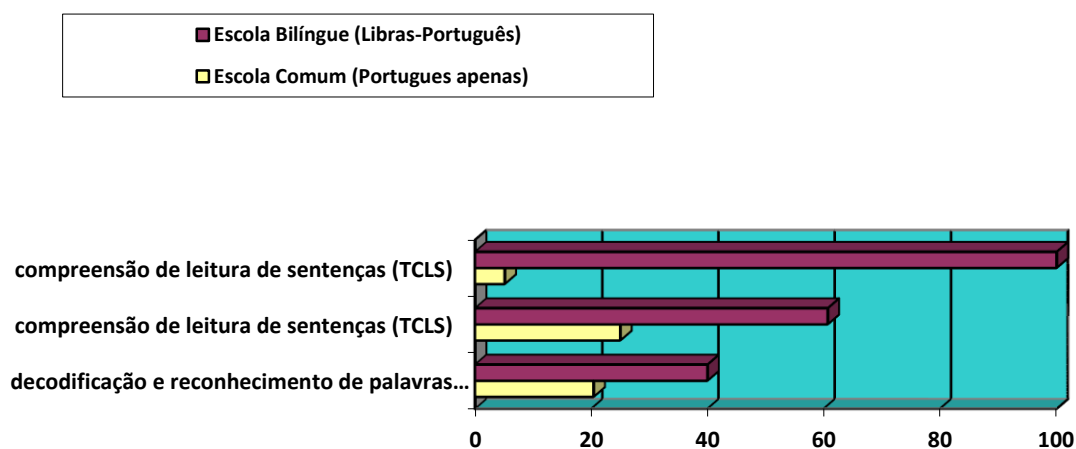
⁶³ Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial e V Encontro de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar – UFU/2014

etc.), foram respeitadas as características de cada aluno, com relação a condições de surdez e periodização (se criança, jovem ou adulto) onde se comprovou que

[...] os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português) do que em escolas monolíngües (escolas comuns que ensinam em Português apenas). (CAPOVILLA, 2011, p.87)

Fica nítida a comprovação da superioridade de escolas bilíngues contrapondo-se às escolas comuns, que o autor apresenta os números e se segue reproduzido

Figura 5: Escola Comum x Escola Bilíngue



Fonte: Dados da PANDESP...

Fora esta comprovação de que as escolas comuns, no que se refere à educação de surdos, atende minimamente as expectativas e de que há opções melhores para esta característica de alunato. O sujeito Surdo em formação se vê, na maioria dos casos, cercado de outro impasse e conseqüente agravante para os resultados acima apresentados. Sem uma escola que o prepare mais eficazmente, sem uma sociedade que o reconheça com suas especificidades, ainda se requer da comunidade Surda seu deslocamento rumo às conquistas.

Assim como o de outras minorias e grupos, de um lugar passivo de *objeto de caridade* para o de *agentes de confrontação*. Cada vez mais se torna primordial a participação dos surdos na constituição de sua educação, não somente como alvo dessa educação, mas como intelectuais, professores e gestores, enfim, como seus agentes. (RODRIGUES; GONÇALVES, 2011, p.93)

Cabe à comunidade Surda assumir suas lutas, buscar reconhecimento político para as questões linguísticas que lhes são particulares. Se analisarmos os processos que os formam não é uma tarefa simples, mas necessária. Ninguém pode assumir as lutas Surdas senão a própria comunidade.

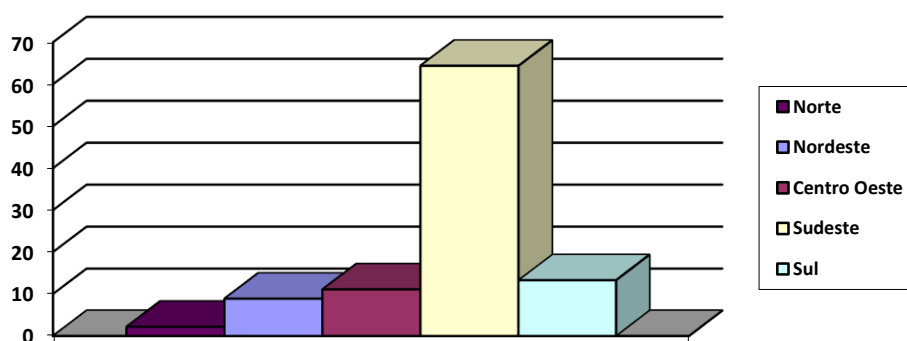
CAPÍTULO III

Com a palavra o Surdo

3.1 O que dizem os surdos de si e seu processo educacional

Neste tópico estaremos analisando o questionário respondido por surdos representantes de diferentes cidades, estados e regiões do Brasil. Foram encaminhados os questionários que alcançaram todas as regiões do país, sendo solicitado às fontes primárias cadastradas em uma conta das redes sociais (wattsapp, facebook e menseger) e feita a solicitação de multiplicação das quais obtivemos quarenta e cinco respostas via facebook. O questionário permaneceu disponível no período de 09 a 20 de julho do ano de 2015. Apresentamos o primeiro por regiões:

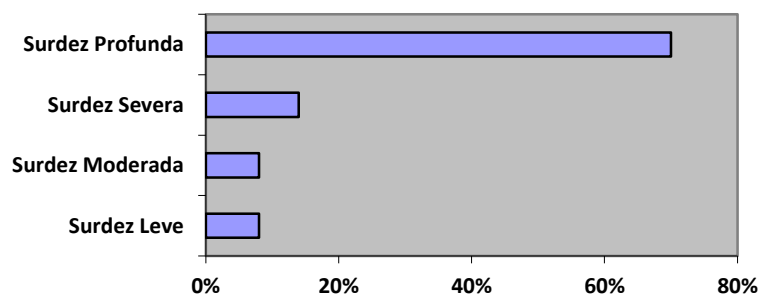
Figura 6: Respostas por região



Obtivemos respostas de todas as regiões do país. Das quarenta e cinco respostas foi (01) uma da região Norte, (04) quatro da região Nordeste, (05) cinco da região Centro Oeste, (29) vinte e nove da região Sudeste e (06) da região Sul.

Quanto à característica de surdez, segundo os próprios entrevistados se consideram temos assim a representatividade:

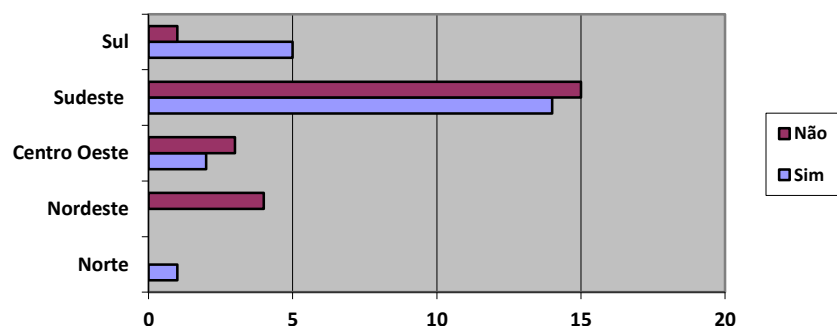
Figura 7: Representatividade por características de surdez



Representam 8% os surdos respondentes com características de surdez Leve, outros 8% representam os com características de surdez Moderada, 14% são representantes das características de surdez Severa e os 70% restantes tem característica de surdez Profunda. Os surdos que se dispuseram a responder às perguntas têm idades compreendidas de 14 (quatorze) anos e 59 (cinquenta e nove) anos, respectivamente a menor e a maior idade registrada. Não houve da parte dos pesquisadores o direcionamento ou filtro referente às idades das pessoas que responderiam a pesquisa nos interessou descobrir a trajetória destes.

Dentre as perguntas, a de número 4 tratava da dúvida se os alunos surdos tiveram ou não necessidade de mudar-se de cidade para atender suas particularidades de educação ao que obtivemos o seguinte registro

Figura 8: Mudança de escola por região



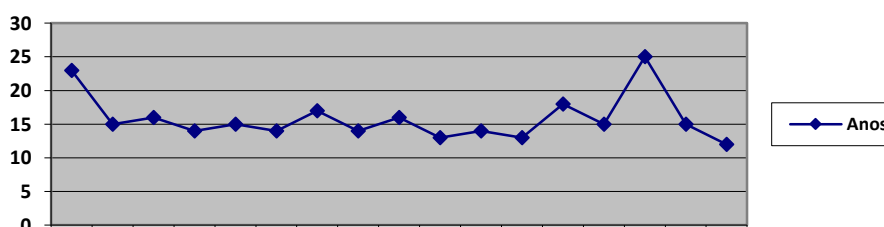
Há em nosso entender uma dúvida gerada pelos números, uma vez que, mesmo as pessoas que responderam não necessitar mudar de cidade para encontrar uma escola que melhor atendesse a especificidade da surdez, grande parte destes alunos

responderam que sofreram com seus processos educacionais, seja pela falta de recursos, pela falta de intérpretes, pela discriminação sofrida no relacionamento com os demais alunos. O questionário aplicado não contemplou uma pergunta capaz de eximir a dúvida se os alunos não mudaram de cidade por opção, por não haver outra escola que os acolhessem, desconhecimento de outro centro ou qualquer outro motivo.

Relacionado à questão de os surdos pesquisados conseguirem ou não fazer a chamada leitura labial⁶⁴, e a partir das respostas complementares elaboradas por eles correspondentes às perguntas 6 e 7 do questionário, obtivemos os seguintes números e considerações. Oito entrevistados admitem não ser possível realizar a leitura labial, de forma alguma. Três não se definiram entre o sim e o não em suas respostas, vinte e oito pessoas consideram ter sempre dificuldades quando não responderam que conseguem absorver mínimas informações, alegam depender as pessoas ouvintes que fazem a informação, seja quanto à velocidade da fala, a usar ou não bigode, a ter lábios finos, seja por fatores do ambiente, etc. e por fim, somente seis pessoas foram convincentes em afirmar que conseguem efetivamente realizar a leitura labial eficazmente. Portanto, 87% dos entrevistados não compreendem a leitura labial, e esta é a maneira mais utilizada em sala de aula, por ser a língua portuguesa a oficial nos centros acadêmicos. Os outros 6% alegam conseguir êxito com a utilização desta modalidade, no entanto, o número nos parece pequeno diante do universo dos pesquisados.

O questionário aplicado, na pergunta 8, os entrevistados foram instigados a responder quantos anos freqüentaram a escola. As respostas demonstram que a grande maioria dos pesquisados cumpriu anos a mais que os esperados para sua escolarização, reforçando que o problema enfrentado pelos alunos surdos ainda permanece. Vejamos

Figura 9: Anos de escolarização



⁶⁴ Recebe o nome de leitura labial a modalidade onde o surdo, mesmo sem ouvir as palavras, consegue decodificar a fala do professor ou de outra pessoa.

Apenas um dos pesquisados frequentou a escola por doze anos o tempo considerado como certo. Outra curiosidade sobre esta pergunta é que um total de 58% das pessoas não compreendeu a pergunta, preenchendo o espaço dedicado a respostas com outras informações não condizentes. É intrigante, pois, 65% destas não respostas vieram de pessoas que estão cursando ou concluiu faculdade, supondo-se que saberiam ou teriam a possibilidade de resposta. Outros 23% encontram-se entre os que concluíram o ensino médio e 12% estão entre os que não finalizaram sequer o ensino médio.

Perguntamos também aos entrevistados quanto às lembranças boas ou ruins do período escolar, ao que obtivemos respostas das mais variadas. Resolvemos então apresentar cada uma destas respostas, com tradução e comentário, analisando cronologicamente as alterações promovidas da educação de surdos e conseqüentemente em suas maneiras de perceber o mundo em seu entorno.

Quadro II :

Referência	Resposta ⁶⁵	Tradução
Respondente 21 Idade 59 anos	Eu fui escola internato ano 1963 eu ter 7 anos, cidade de São Paulo, nome escola Santa Terezinha ⁶⁶ , lá só oralizado, não poder libras, se professor ver ela bater mão, lá fazer séria 1 ^a .a 4 ^a . Só, depois voltar Uberlândia ano 1971 idade 16 anos, então eu parou ficou só casa. Voltou grupo amigos voltar ano 1993 escola CESU ⁶⁷ ter intérprete	No ano de 1963, com 7 anos, iniciei na escola em regime de internato na Escola Santa Terezinha, cidade de São Paulo. As aulas lá eram somente oralizadas, libras era proibida. Se a professora visse nos batia na mão. Só depois em 1971 voltei para Uberlândia, com 16 anos de idade ficando em casa sem estudar. Por influência de um grupo de amigos voltei a estudar em 1993 na escola CESU que tinha intérprete. Estudei até

⁶⁵ Fizemos opção por reproduzir aqui os textos da maneira com que os entrevistados responderam.

Escolhemos lançar todas as respostas a esta pergunta com o objetivo de que os Surdos consigam ler e se identificar nas escritas de seus pares. Uma maneira de incluí-los.

⁶⁶ Instituto Santa Terezinha acessar <[HTTP://institutosantaterezinha.org.br](http://institutosantaterezinha.org.br)>

⁶⁷ CESU – sigla para Centro Escolar de Estudos Supletivos. O nome inicial era UES – Unidades de Ensino Supletivo, oriundas da Lei 5.692/71. As primeiras unidades foram instaladas a partir de 1975. Os

	estudou até 1998 lá disciplinas anos seis meses supletivo e parou de novo escola 2º. colegial depois não voltar, parou porque mamãe doente eu ajudar.	1998. Lá as disciplinas anuais ocorriam em seis meses (supletivo). Por que minha mãe adoeceu e precisava ajudar, parei no 2º. Colegial e não voltei mais.
Respondente 24 Idade 56 anos	Eu 9 anos foi Belo Horizonte junto mulher aprender tricô, crochê ficar morar, longe mamãe eu saudade não gostar, depois voltar mudar Uberaba escola normal depois tarde vai escola Dulce ⁶⁸ , mas tem pouco de Libras, muito oral. Estudar dia todo cansado. Lá estudar 3ª. a 6ª. série, depois mudar Uberlândia aqui ter AFADA ⁶⁹ , lá eu não quer, não pode libras, então eu estudar escola junto ouvinte, muito difícil eu sempre recuperação, meu irmã surda ajudar eu estudar depois eu passar. Acabou 8ª. série eu 21 anos agora ano 2011 eu voltar CESEC fazer colegial eu continuar agora estudar acabou ano 2014 3º. Colegial. Família longe ruim, acho melhor família perto aprender ensinar juntos libras conversar.	Com 9 anos de idade fui morar com uma mulher em Belo Horizonte para aprender tricô e crochê. Sentia saudades de minha mãe e não gostava. Mais tarde voltei para Uberaba estudando na Escola Dulce, mas havia Libras e muita oralidade em horário integral e ficava muito cansada. Lá estudei de 3ª. a 6ª. série, depois me mudei para Uberlândia, aqui tinha a AFADA, mas lá eu não queria pois libras era proibida. Então fui para a escola junto com os ouvintes. Era muito difícil e sempre estava de recuperação. Minha irmã também era surda e me ajudou a estudar e passar. Terminei a 8ª. série já com 21 anos em 2011. Voltei ao CESEC para concluir o colegial que finalizei em 2014. Ficar longe da família é ruim, melhor é tê-la junto podendo aprender e conversar em libras.
Respondente 26 Idade 55 anos	Só escola AFADA fez série 1 a 4, nada libras só esconder oral, fono baba difícil papo esconder libras. Não gostar oral, mão bater.	Na escola AFADA fiz da 1ª. a 4ª. série, libras só às escondidas, era método oral. Fonoaudiologista fazia repetir Ba-ba, era difícil, doía. O bate papo em libras somente escondido. Não gostava da oralidade, batiam em minha mão.
Respondente 03 Idade 51 anos	Coisa ruins foi que tenho lembrança na aula de português que fui criticada pela própria professora de português por causa da minha escrita na redação...	Coisas ruins que tenho lembrança... na aula de português fui criticada pela própria professora por causa de minha redação.
Respondente 25 Idade 50 anos	Lá escola aprender coisas, tricô, bordado, pintar, depois tomar banho e escola tarde, dia todo, bom amigos encontrar. Ter fono bababa ruim doer papo libras esconder, lá estudar até 4ª. série depois eu já 29 anos voltar escola fazer 5 a 8 série junto professora Elemária prefeitura, ano 94 a 98.	Aprendi na escola coisas como bordar, pintar e depois tomava banho e voltava a tarde para a escola e ficava o resto do dia. Era bom encontrar os amigos. Tinha fonoaudiologia BA-BA-BA que era ruim e doía. Escondíamos para um papo em Libras. Lá estudei até 4ª. série depois com idade de 29 anos voltei a estudar com professora Elemária na Prefeitura, nos anos de 94 a 98.
Respondente 23 Idade 48 anos	Estudar AFADA começo 9 anos depois ficar 1 série e 2 série só até 19 anos depois foi Bueno Brandão fez 3 série, não ter intérprete difícil só oralizar, também copiar, entender verdade pouco. Olhar professora falar e não entender nada. Gostar ir escola falar amigos encontrar.	Estudei na AFADA. Comecei com 9 anos e fiz 1ª. e 2ª. série somente. Depois de 19 anos fui para o Bueno Brandão e fiz a 3ª. série, sem intérprete, era difícil só oralizar e copiar, entendimento na verdade era pouco. Ver a professora falar e não entender nada. Gostava de ir a escola pelos amigos.
Respondente 02 Idade 48 anos	Começou escola 6 anos acho que estudar até 11 anos, era na fazenda, depois veio cidade e começou escola em 1980 eu ter 14 anos era ensino, também em 1984 começou estudar AFADA onde estudar até 1987 não tem série, em 1988 eu começou supletivo bueno brandão a até 1990 depois parou de novo, em 1993 professora Mirlene ⁷⁰ começou projeto Ensino Alternativo prefeitura e eu fui escola de novo até 1996 e eu terminou 4 série. Depois foi estudo CESU e fez 5 a 8 série de 1997 a 1999, depois parou escola e voltou	Comecei com 6 anos na escola e acho que estudei até os 11 anos. Era na fazenda, depois vim para a cidade em 1980 e tinha 14 anos e era ensinado. Depois em 1984 comecei a estudar na AFADA onde estudei até 1987 em classe não seriada. Em 1988 estudei no supletivo do Bueno Brandão ficando até 1990, quando parei novamente. Em 1993 a professora Mirlene começou projeto Ensino Alternativo na prefeitura e voltei à escola até 1996 quando terminei a 4ª. série. Depois fui estudar no CESU e fiz de 5ª. a 8ª. série de 1997 a 1999. Depois parei de estudar. Em 2005 retornei. Estudei até 2007 quando terminei o ensino médio. Só tinha

nomes alteram de acordo com o tempo e a legislação. Primeiro UES – Unidades de Estudos Supletivos, depois CESU – Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia, depois CESUs – Centro Estadual de Estudos Supletivos e nos dias atuais CESEC – Centros Estaduais de Estudos Complementares. Ver

<<https://cesecuberlandia.files.wordpress.com/2014/03/ppp-cesec.pdf>>

⁶⁸ Escola para Surdos Dulce de Oliveira, existe desde 1956, ver

<<http://www.escoladulce.org.br/historia.html>>

⁶⁹ AFADA – Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo.

⁷⁰ Trata-se da Professora Mirlene Ferreira Macedo Damazio.

	2005 voltou e estudou CESU 2007 e eu terminou ensino médio. Só teve intérprete no CESU antes nada só mímica com professor que sabia pouco sinais.	intérprete no CESU, antes não havia. Somente professores com mímica e pouco conhecimento em sinais.
Respondente 28 Idade 46 anos	Sempre ruim pq nunca tive intérprete, reprovada 5 vezes, sempre foi dificuldades.	Sempre ruins porque nunca tive intérprete e fui reprovada 5 vezes. Sempre tive dificuldades.
Respondente 37 Idade 43 anos	Eu professor não libras nada. Me triste 6 série pareu.	Meus professores não sabiam nada de libras. De tristeza parei de estudar da 6ª. série.
Respondente 43 Idade 43 anos	Antes não tinha intérprete mesmo 2000 só começa a partir 2000 novo intérprete. Mas eu lembrei... muito sofri pq não tem companhia intérprete, estudei inclusao ouvinte na escola.	A novidade de intérpretes de libras só começou a partir de 2000, antes não havia. Eu me lembro que sofri muito porque não tinha acompanhamento de intérpretes, estudei na inclusão, na escola de ouvintes.
Respondente 39 Idade 43 anos	Desculpa não quero interferir os problemas da escola onde eu estudava, mas respeito as regras da educação. Com a década de 90 houve um percurso que eu comecei aprender libras quando eu ainda trabalho na escola do estado do Pará, nome: escola: Unidade de Ensino Especializada Professor Astério de Campos, situada na Almirante Barroso, 2800 em Belém do Pará sendo assim bairro. Marco, assim comecei a trabalhar em 92 como professora ensino médio magistério aprendi com a primeira surda inspetora da escola Rosemary Pereira, que me ensinou alguns sinais mas a educação dela é usada desde os primórdios de duas línguas distintas, mas antigamente ela me falou que as professoras naquele tempo ensinavam a fala, mas também ensinavam em Libras se escondendo para não acontecerem esses problemas, depois em 96 conheci com a professora Lucinda Ferreira Brito que conseguiu lutar esses surdos participarem um congresso do Rio de Janeiro e foram 10 surdos que foram esse congresso. Assim fizeram visita com os outros lugares como a UFRJ onde o surdos trabalhavam com os professores surdos do rio e eu não conseguiam interagir na língua de sinais mas era muito difícil para mim. Com esses tempos assim comecei a se aprimorando a esses conhecimentos por meio da comunidade surda ,com os grupos de surdos de Belém na qual me ensinavam primordialmente o aprendizado sendo meus professores antigos que tem a língua de sinais antigos como Fernando Negrão e Antônio Aviz me ensinaram muito. Fiquei muito feliz se adaptar minha língua para ensinar com meus alunos na escola onde me leciono.	Tradução desnecessária.
Respondente 40 Idade 42 anos	Não lembro	Tradução desnecessária
Respondente 22 Idade 42 anos	Sim, lembrava, é grande complicado. Foi muito triste ficávamos fracasso na educação para surdos no Instituto Pestalozzi de Goiânia, porque professores faltas a experiência nem conheceu a cultura surda e identidade surda, ai também não liberava que não podem usam LIBRAS , é uso mais oral comunicar com professoras não é totalmente	Sim me lembro de grande complicação. Foi muito triste. Sofríamos o fracasso na educação para surdos no Instituto Pestalozzi de Goiânia, porque aos professores faltava experiência e conhecimento da cultura e identidade surda. Ali também não se liberava o uso da LIBRAS, na maior parte comunicávamos oralmente. Desses alguns poucos sabiam libras, às vezes insistíamos em usar libras mesmo escondido, pois

	as professoras só alguns poucos são bons sabem em libras, as vezes ficava muito teimosa e escondido usa em LIBRAS. Pois é gosto de conversamos com alunos surdos usamos em LIBRAS já rápido adquiri para entender é comunicação facilmente. Professoras estávamos o contra em LIBRAS. AUDISMO! É pesadelo!	gostávamos de conversar com outros alunos surdos usando LIBRAS, rápido e fácil nos comunicávamos. Professoras estavam contra a LIBRAS. AUDISMO! É pesadelo!
Respondente 38 Idade 40 anos	Minhas lembranças na escola é triste, muito isolada, pouca tive amigo ouvinte.	São tristes minhas lembranças da escola. Muito isolada, tive poucos amigos ouvintes.
Respondente 20 Idade 37 anos	Muito bom escola pq escuto pouco não. Tem intérprete	Muito boa a escola porque não ouço só um pouquinho e tive intérprete.
Respondente 36 Idade 37 anos	Alguns coisas boas e ruins duas também tempo da escola fui estudei na rede estadual muito aprendi coisa a escola de professores tem apoio que reforça a vida sem intérprete mas é coisa ruim muito perdido que importante conteúdos com disciplinas várias depois entre a escola municipal tinha intérprete e instrutor, estudei a escola sem intérprete continua a vida ensino fundamental só consegui ensino médio com intérprete é coisa boa explicação que entende melhor conteúdo muito perdido passado sem intérprete, já aprendi Libras com instrutor	Tenho coisas boas e ruins, as duas. Estudei na rede estadual e aprendi muitas coisas na escola. Professores me apoiavam em reforço, mesmo sem intérprete. O que é ruim foi ter perdido muitos conteúdos e disciplinas diversas. Depois entrei na escola municipal com intérprete e instrutor. Estudei em escola sem interpretes e continuei a vida no ensino fundamental. Só no ensino médio consegui interprete e foi muito bom. Entendia melhor os conteúdos, perdi muitos no passado sem intérprete, consegui aprender Libras com o instrutor.
Respondente 09 Idade 37 anos	Eu lembro eu to muito saudade Derdic ⁷¹ era muito jovem eu divertir muito e muito bom mas é ruim falando mal bulling eu sofri muito.	Me lembro com muita saudade do DERDIC. Era muito jovem, me divertia muito e era muito bom. Ruim foi o bulling, sofri muito.
Respondente 32 Idade 35 anos	Nunca tive melhor escola pra mim, entrei na escola é ouvintes não tem intérprete, só eu única surda na escola, e depois anos fiquei sabendo outra escola tem novo intérprete e eu entrei na escola durou 2 anos e não tem mais intérprete. Então parei de estudar. Só as vezes minha vontade ir na escola CESEC só pra fazer prova alguns faltou matérias.	Nunca houve melhor escola para mim. Entrei na escola de ouvintes, sem intérprete, onde eu era a única surda da escola. Depois fiquei sabendo de outra escola que tinha intérprete, me matriculei e em dois anos já não havia intérpretes. Então parei de estudar. Só às vezes tinha vontade de ir para o CESEC fazer provas de algumas disciplinas pendentes.
Respondente 14 Idade 35 anos	Eu tinha adolescente 4 anos e não tinha intérprete e instrutor não conheceu, já tempos descobriu escola supletivo surdos tinha interpretes e instrutor de LIBRAS, estou gostando interesse que vontade mais importante minha vida que futuro abriu que claro.	Eu era adolescente e uns 4 anos fiquei sem intérprete ou instrutor. Depois de algum tempo descobri supletivo para surdos com intérprete e instrutor de LIBRAS, aumentei meu interesse e vontade. Importante para minha vida esta abertura de possibilidades.
Respondente 17 Idade 35 anos	Eu sozinho fui escola inclusão é sofrendo limite esforço alunos nem ajudou direito professora me ajudou mas não tinha interprete anos descobriu outro escola atualmente instrutor e interprete eu abriu claro muito feliz.	Fui a escola inclusiva e sofri no limite de meus esforços. Os outros alunos não me ajudaram. A professora me ajudou mas não tinha interprete. Anos depois descobri outra escola com instrutor e intérprete, percebi esta nova possibilidade e estou muito feliz.
Respondente 46 Idade 35 anos	Da minha escola de surdas cuja primeira escola as lembranças não foram boas, pois na época o ensino era muito péssimo, pois o objetivo era tratar todos como se fossem 'deficientes intelectuais'. Porque eu cheguei já alfabetizado e meus colegas surdos não. Foi uma baita discrepância entre mim e eles em termos de conhecimento. Fiquei até a sexta série e fui estudar numa escola pública até concluir o ensino fundamental sem	Tradução desnecessária

⁷¹ DERDIC – Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, ver <http://www.pucsp.br/derdic/int_derdic/a_derdic.html>

	<p>dificuldades. Mas no ensino médio era outra história, pois havia muitas aulas teóricas em que me perdia muito, já que a leitura labial não ajudava muito devido à incessante quantidade de informações, o que fez com que eu fosse reprovado na biologia. Mas mais tarde chegaram os intérpretes de LIBRAS e passei com tranquilidade até concluir esse nível escolar. Depois ingressei na faculdade de jornalismo onde havia intérprete de Libras também.</p>	
<p>Respondente 35 Idade 35 anos</p>	<p>Nunca tive intérprete de libras na escola. Na escola, do ensino fundamental, eu era muito sozinha e não tinha amigos. E também os professores nem se preocupava comigo. No ensino médio, comecei a ter amigos e tb os professores nem se preocupava comigo. Não tinha interprete de libras. Sempre sentava perto do professor para poder acompanhar a fala, e as vezes os colegas me ajudava. Eu aprendia as matérias em casa junto com minha mãe e também tive professores particulares.</p>	<p>Tradução desnecessária</p>
<p>Respondente 05 Idade 33 anos</p>	<p>Temos duas: teve boa e ambiente ajudava para os alunos especiais e professores mostrava seu conhecimento, psicólogo e fonoaudióloga. E teve ruim, não tinha intérprete de Libras, por época não tinha informado pelos professores para ser conhecimento de surdez.</p>	<p>Temos na escola os dois exemplos. O lado bom é o ambiente e professores que mostravam seu conhecimento psicológico e fonoaudiólogo. E ruim que não tinha intérprete de Libras, naquela época os professores não tinham informações sobre a surdez.</p>
<p>Respondente 44 Idade 32 anos</p>	<p>Quando eu era pequena, estuda na AFADA pra aprender a falar, também estudava na sala regular. Eu nunca tive intérprete no início 1 série até 8 série. Sempre esforcei a estudar e ler leitura labial. No 1 ano ensino médio teve intérprete por causa das outros surdos q estuda juntos cmg. Eu tive intérprete 1 ao 3 ano colegial.</p>	<p>Tradução desnecessária</p>
<p>Respondente 18 Idade 31 anos</p>	<p>Todas escolas foram bom porque aprendi um pouco de cada que valeu a pena!!</p>	<p>Tradução desnecessária</p>
<p>Respondente 27 Idade 31 anos</p>	<p>Todos nós passamos por coisas boas e ruins. Escola para surdos: trocas dialogais com colegas, mas pouco com professores porque não sabiam sinalizar de mesma forma que nós surdos. Escola para ouvintes: não tinha presença de intérprete, éramos ingênuos nessa época onde havia implantado legislações e isso leva a pensar que necessita-se legislações a visibilidade!!! E não tinha conteúdos focados a Libras.</p>	<p>Tradução desnecessária</p>
<p>Respondente 08 Idade 30 anos</p>	<p>Durante toda a minha escolarização nunca tive interprete, pois na época morava numa cidade pequena e também não tinha leis que asseguravam a presença de interpretes. Sempre estudei na escola regular – até o ensino fundamental houve alguns problemas e dificuldades principalmente com o aprendizado, pois tinha dificuldade de acompanhar as aulas, mas como a escola era mais ligada a comunidade obtive muito apoio de professor, diretores e colegas. E no ensino médio mudei para outra escola que foi um grande choque, pois lá me deparei com preconceito, ignorância e falta de conhecimento da escola acerca da minha necessidade e passei a ser olhada como uma</p>	<p>Tradução desnecessária</p>

	coitadinha incapaz.	
Respondente 41 Idade 30 anos	AFADA muito pequena lembra aprender falar escrever. Escola Prefeitura Pacaembu ⁷² , bom tinha professor libras sabia e instrutor, bom escola gostar estudar lá. Ensino Médio intérprete nada, difícil muito, ajudar amigos eu muito, professor difícil mas eu terminar ter dia chorar escola, mamãe ajuda eu muito.	Na AFADA, muito pequena, lembro de aprender a falar e escrever. A escola da prefeitura no Pacaembu era boa, tinha professor com domínio de libras e instrutor, boa escola gostei de estudar lá. No ensino médio não tinha intérprete, foi muito difícil, muitos amigos me ajudaram, professores complicados, mas consegui. Houve dias que chorei, mamãe me ajudou muito.
Respondente 04 Idade 30 anos	Comecei a estudar numa escola normal, naquela época não tinha interprete. Comecei tem primeira interprete no 2 ano do segundo grau. Todos estes anos eu estudei sem intérprete, por meio comunicava da leitura labial. Já com muitos pessoas com preconceito, embora tive e força pra ir até final.	Comecei a estudar numa escola regular, naquela época não tinha intérprete. Comecei a ter o primeiro intérprete no 2º. Ano do segundo grau. Todos anos anteriores estudei sem intérprete, me comunicava por meio da leitura labial. Houve muitas pessoas preconceituosas, no entanto tive forças pra ir até o final.
Respondente 45 Idade 29 anos	Minha escola particular foi ótima, as professoras são minhas tias e primas, foram paciência de ensinar as coisas boas.	Minha escola particular foi ótima, as professoras são minhas tias e primas. Foram pacientes em me ensinar coisas boas.
Respondente 42 Idade 29 anos	Eu tenho dificuldade p pessoas fala rápido mas não tem intérprete	Eu tive dificuldades pelas pessoas falarem rápido, mas não havia intérpretes.
Respondente 19 Idade 29 anos	Ruim.	Tradução desnecessária
Respondente 33 Idade 28 anos	Boas e ruins nada existi perfeito.	Há lembranças boas e ruins, nada é perfeito.
Respondente 11 Idade 28 anos	Foi ótima, eu estudava Escola Abigail desde 1 serie até 4 serie não tinha interprete, 5 serie ate final Ensino Superior na UNASP – Universidade Adventista de São Paulo – Campus II e também não tinha intérprete, só apenas finalzinho chegou intérprete ultimo ano Faculdade.	Tradução desnecessária
Respondente 30 Idade 29 anos	Olhar eu muito sofrimento não tinha interpretes, agora eu esforço muito lembrar muito sofre demais!!!	Veja, eu sofri muito por não ter intérpretes. Hoje eu me esforço muito para lembrar e sofro demais.
Respondente 16 Idade 27 anos	Coisas boas durante todo o ensino fundamental e médio, a partir do curso superior, passei por preconceito na sala de aula com aluno se alguns professores que me tratava com discriminação. É o pior de tudo um reitor da instituição superior que me tratou com preconceito o senhor Pierre Lucena da faculdade Guararapes, que tentou ser reitor da federal e não teve eixo, é professor licenciado da federal. Posso considerar aquele Homem um monstro para minha vida acadêmica.	Tradução desnecessária
Respondente 10 Idade 27 anos	Tinha tudo e nunca me faltava intérprete e nem instrutor. A escola e uma excelente foi ótima pra mim e desenvolvi rápido. Mas hoje eu fico muita saudade do passado da minha escola.	Tradução desnecessária
Respondente 06 Idade 26 anos	Sempre tem coisa boa e ruim... Boas foi importante ter a minha língua aprendi libras... Tive duas escolas, uma na escola de surdos e outra escola dos ouvintes.	Tradução desnecessária

⁷² Supõe-se ser a Escola Municipal Professor Sergio de Oliveira Marquez, cidade de Uberlândia (MG).

Respondente 31 Idade 26 anos	Tinha 6 serie primeiro intérprete de libras da minha vida escolar regular. É o instrutor de Libras, era surdo me ensinava p aprender melhor hora de língua de sinais.	Tive meu primeiro intérprete na 6ª. série da escola regular. E um instrutor de Libras, surdo que me ensinava. Era a melhor hora a de língua de sinais.
Respondente 15 Idade 26 anos	Estudei em escola regular, sendo a única aluna surda. Não sabia Libras. Comecei perder audição aos 4 anos de idade progressivamente, então tinha adquirido a língua portuguesa oral e já aprendendo escrever. Não tive dificuldades com português. As vezes não entendia as aulas, mas compensava com leitura e estudo em casa.	Tradução desnecessária
Respondente 07 Idade 26 anos	Eu já parou no estudar 2010, eu vontade estudar, eu não tempo.	Parei meus estudos em 2010, tenho vontade de estudar, mas não tenho tempo.
Respondente 29 Idade 22 anos	Tinha 3 anos ate 9 ano na escola com ouvintes e pouco difícil ai professora me mostra imagem desenho e palavra muito ate tbm voz. Eu começava entrava na escola com surdos tinha 9 anos e meios. Prof de instrutores me ensinar de libras.	Dos 3 aos 9 anos na escola com ouvintes era um pouco difícil. Aí a professora me mostrou imagens, desenhos e muitas palavras e voz. Entrei na escola de surdos com 9 anos e meio. Instrutores me ensinaram libras.
Respondente 12 Idade 21 anos	Boas gostei	Foi bom gostei.
Respondente 13 Idade 20 anos	Teve interprete, sim, mas é ruim verdade por que? Inclusão ouvinte. Quanto do surdos 2 pouco.	Tive intérprete sim, mas foi ruim viver a inclusão com ouvintes. Éramos só dois surdos.
Respondente 34 Idade 14 anos	Minha escola é bem legal mas é inclusão, gostaria ter escola somente surdos pra ter comunicação porque escola inclusão é dificuldade fazer novas amizade, sempre tenho intérprete acompanhado mas prefiro escola dos surdos é mais fácil...	Considero minha escola bem legal, mas é inclusão. Gostaria de ter escola somente de surdos pra ter comunicação. Por que na escola inclusiva há dificuldades para fazer novas amizades, sempre tem intérprete acompanhando, mas prefiro escola de surdos, é mais fácil...

Ao idealizarmos o questionário não tínhamos a intenção de alcançar na organização propositadamente dos textos de resposta de acordo com a cronologia das idades mais avançadas até as mais atuais para perceber o movimento tanto da escola no atendimento aos estudantes, bem como da percepção dos mesmos quanto a ela e seus avanços sociais. O instrumento, no entanto se mostrou eficaz para este fim.

Neste movimento se constata que no inicio de nossa linha do tempo, os surdos não dispunham de escolas e as poucas que oportunizaram vagas não aceitavam a Libras como língua oficial, nem de conversação e muito menos de instrução. Para os nascidos entre os anos de 1956, data mais alta de nossa pesquisa, e 1974, respectivamente com idades de 40 a 59 anos, retratam seu sofrimento e podem ser resumidos assim:

A falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos

de justificações impróprias sobre o fracasso na educação de surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por este fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos. [...] evita-se toda uma possível denuncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. (SKLIAR, 2005, p. 19)

Para o autor, são justificativas impróprias uma vez que, o mesmo resume que a educação de surdos não fracassou, ela apenas foi consequência dos resultados em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes inerentes ao período histórico em que ocorreram. E diz mais,

[...] é possível entender o fracasso educacional para os surdos como um conjunto de subfracassos que não podem conformar-se como um sistema coerente de explicação. (SKLIAR, 2005, p.19)

As justificativas apresentadas por uma representatividade, os professores, e por outra, os surdos, são divergentes. Os primeiros alegando problemas de formação e desconhecimento, os segundos, reclamando o direito que lhes foi negado de serem educados em sua língua materna. O fracasso da escola em não atender aos surdos as imposições relacionadas ao não usar de uma língua que não havia sido reconhecida, forjou a união crescente das comunidades de surdos pelo país.

Um segundo recorte possível ocorre entre os nascidos entre 1978 e 1985, numa composição etária de 37 aos 30 anos, onde se percebe certo conformismo por parte da comunidade surda em acatar as ofertas que lhes são apresentadas. Instituições como as mencionadas pelas pessoas que responderam a pesquisa (Instituto Pestalozzi, UES/CESU/CESEC, AFADA, DERDIC, etc.) eram opções entre a escola com foco na medicalização e correção dos alunos ou instituições assumidamente de assistência e reabilitação. Como se

Aproximar os Surdos da “normalidade” ouvinte significava fazê-los falar, devolvendo-lhes a capacidade de abstração e de desenvolvimento cognitivo que a condição afetada pela surdez lhes impunha. (FERNANDES, 2011, p. 39)

E bem mais sério que o exposto nas linhas acima, torna as pessoas acrílicas, passivas. Podemos supor que

Estamos diante da total ausência de crítica! Estamos pedindo às crianças matriculadas em escolas, onde aprender a ler e escrever é uma exceção [...] que prestem atenção em tudo o que lhes é apresentado, mesmo que esses conteúdos não façam o menor sentido! E ainda mais: que não se irrite com nada disso, mesmo que por vezes à situação lhes pareça insuportável. (FACCI et. al. 2012, p. 88)

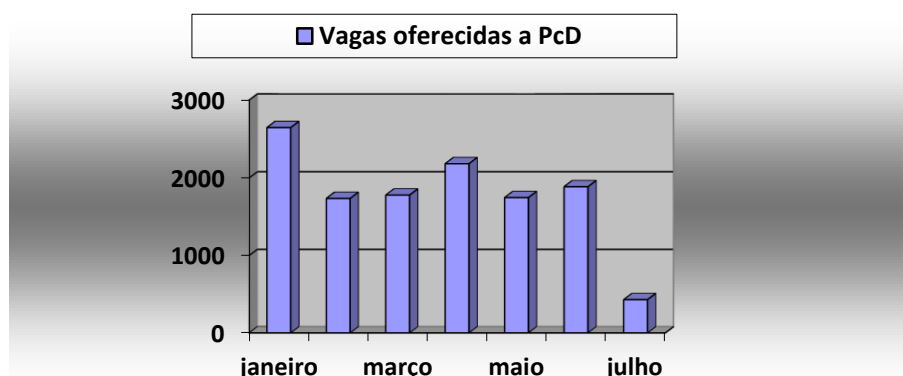
Como negar, no entanto dois fatos. Primeiramente o relato de sofrimento para alcançar êxito na escola onde os surdos permaneciam isolados, sem quem os compreendesse ou aceitasse como nos registros dos entrevistados. E, como desmerecer textos que sequer necessitam de tradução e que foram produzidos também por alunos surdos egressos das mesmas condições tidas como ruins, mas que permitiram que se chegasse a uma formação. Há outro detalhe. Como esses surdos egressos destas escolas, que com seus esforços pessoais, muitas vezes no limite de suas forças, hoje reconhecem a importância de instrutores e tradutores intérprete de Libras, alegando que se formaram sem estes profissionais, mas, que a partir de sua chegada tudo se torna mais fácil e compreensível.

Sobre as respostas apresentadas entre os nascidos 1986 e 1995, com idades compreendidas de 14 a 29 anos, se percebe claramente o movimento em favor da escola Bilíngue, por alguns e, outros, no entanto, por seus textos deixam nítida a impressão de que a escola por vezes tão criticada também consegue resultados incontestes, atrelados na grande maioria das vezes à socialização, ao companheirismo entre os alunos como demonstrado nas respostas dos alunos e muito pouco se fala ou se reconhece algo sobre o aprendizado desses alunos.

3.2 Reflexos do mundo do trabalho

Intentamos verificar quais as ofertas de vagas de trabalho aparecem para este público em específico – surdos sinalizantes – e se haveria ou não influência do fator escolarização. Em consulta ao órgão SEDESE – Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social, vinculado ao governo do Estado de Minas Gerais nos foi informado que vagas foram ofertadas nas 93 cidades que compõem o SINE – Sistema Nacional de Empregos (SINE Estadual de Minas Gerais) o seguinte

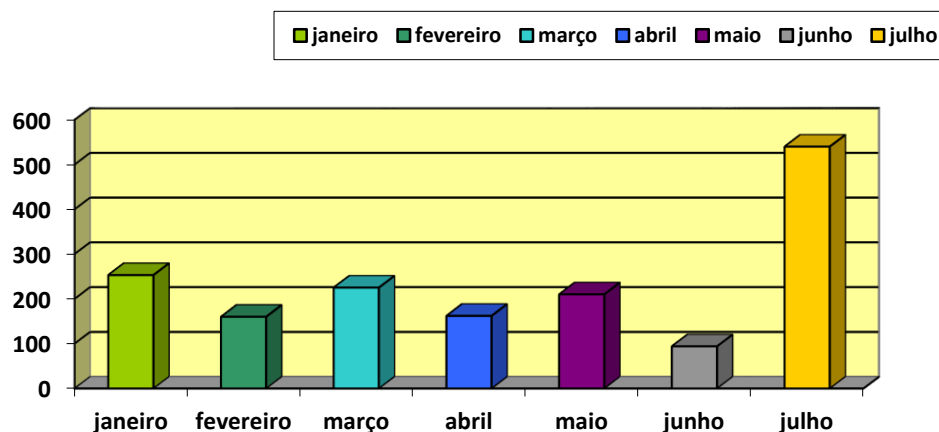
Figura 10: Mercado de Trabalho para PcD



Fonte: ABRH 1

Estas vagas contemplam qualquer classificação de deficiência, seja auditiva, física, ignorada, mental/intelectual, múltipla e demais categorias. No total foram ofertadas 12.405 vagas no período de janeiro a julho do ano de 2015 em todo o estado de Minas gerais, calculados os números até o dia 27 de julho quando nos foi enviada a resposta. No entanto, o quadro abaixo mostra o quão preocupante é a situação em um comparativo com as vagas oferecidas e os encaminhamentos realizados pelo órgão SINE Estadual Minas Gerais, vejamos

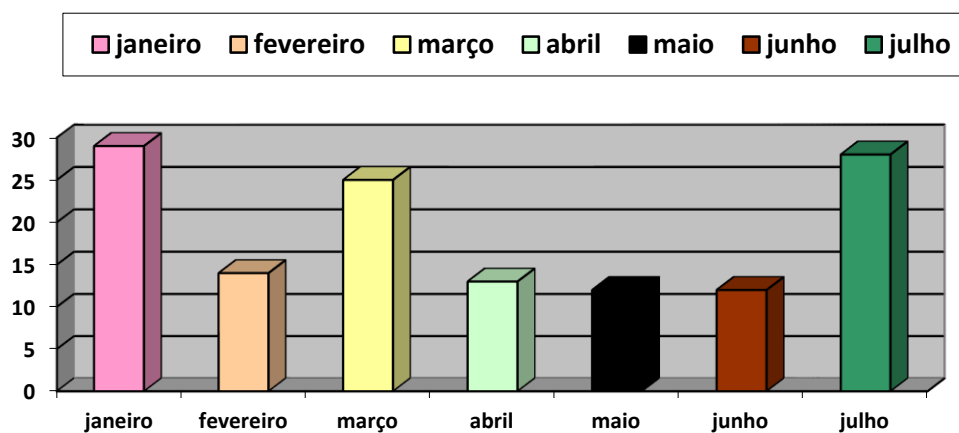
Figura 11: Vagas ofertadas



Fonte: ABRH 2

De um total de 12.405 vagas ofertadas às PcDs (Pessoas com Deficiência) somente no estado de Minas Gerais, em 93 cidades, houve procura de 1.644 pessoas correspondendo a 13,2%. E destas vagas procuradas, presume-se, nem todas foram preenchidas. O que não se presume é o número ínfimo de vagas preenchidas pelas pessoas com deficiência, conforme demonstramos no gráfico a seguir

Figura 12: Vagas preenchidas por PcD

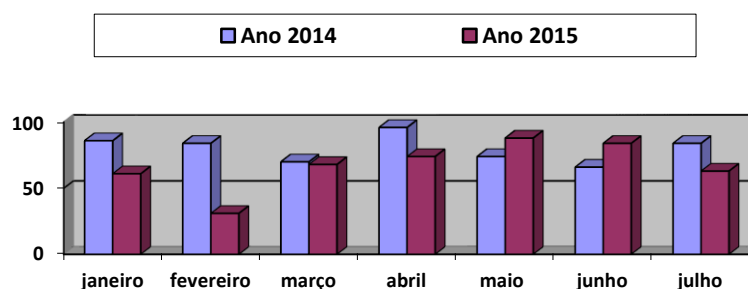


Fonte: ABRH 3

Foram 133 pessoas, das 1.644 encaminhadas para uma vaga de emprego, que conseguiram colocação no mercado de trabalho no estado de Minas Gerais nestes primeiros meses do ano de 2015. Um montante pífio de 8%.

Analisando especificamente a condição de oferta de vagas às pessoas deficientes auditivas em conformidade com os registros do SINE Estadual Minas Gerais, estabelecemos a um comparativo dos meses de janeiro a julho de 2014 e janeiro a julho de 2015. Apesar de ocorrer nos quatro primeiros meses em 2015, uma queda, com ligeira retomada em maio e junho mais importante nem sempre aparece em destaque nas estatísticas. A oferta de empregos para PcD, neste caso pessoas com deficiência auditiva, é o foco deste quadro. Foram disponibilizadas somente 560 vagas de emprego no ano de 2014 contra 469 do ano corrente. Se fizermos a média por sete meses temos em 2014 (80) e 2015 (69). Registramos novamente se tratar de números registrados para as 93 cidades que compõem o SINE Estadual Minas Gerais, em um estado da região sudeste com população estimada em 2014 de 20.734.097 pessoas, onde uma população de 1.001.344 se classifica com deficiência auditiva entre os que, segundo o agrupamento do Senso IBGE 2010, não conseguem de modo algum, tem grande dificuldade e alguma dificuldade.

Figura 13: comparativo 2014 / 2015 vagas ocupadas



Fonte: ABRH 4

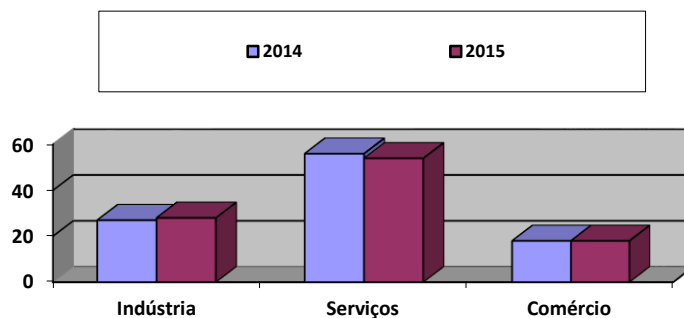
Não fossem bastantes os números aqui trazidos e a situação gerada pela incerteza que eles representam há também outra preocupação. Esta não diz respeito somente aos surdos, mas a todas as pessoas com deficiência que buscam colocação no mercado de trabalho.

Pesquisa publicada pela Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH) Nacional, i.social e Catho, realizada nos anos de 2014 e 2015 ouvindo 2.949 profissionais do setor de recrutamento revela que no primeiro ano 81% dos responsáveis pelas contratações o fazem “para cumprir a lei” e que no segundo ano o percentual passou para 86%. Respectivamente, somente 4% diziam contratar por “acreditar no potencial”, este número se reduziu para 3% e 12% realizam a admissão “independente da cota, analisando o perfil do candidato”, numero que também está em queda, em 2015, são 9%. Apenas 2% valorizam a diversidade, quando no ano passado eram 3%.⁷³

O relato acima foi apresentado tendo como entrevistados representantes dos três setores

⁷³ Para acessar a pesquisa ABRH Nacional <www.abrhbrasil.org.br>

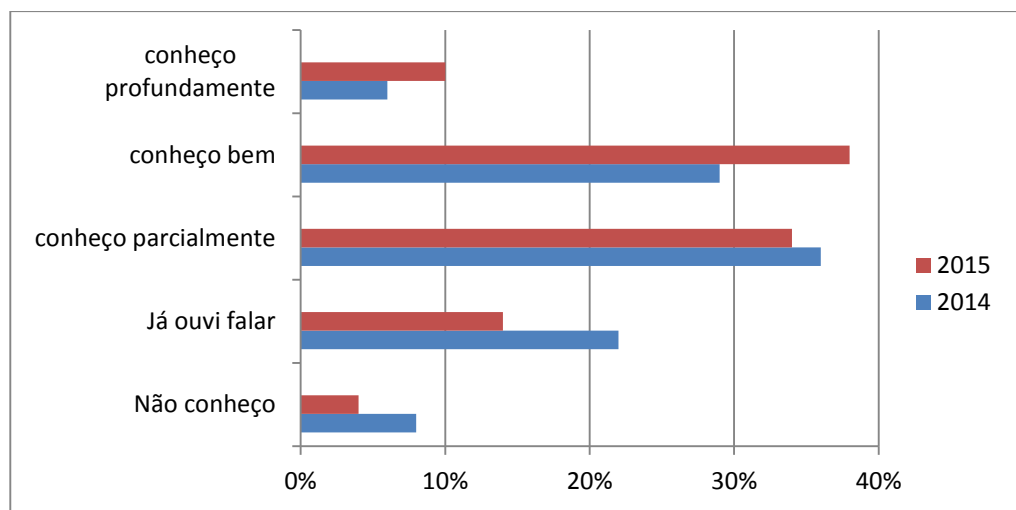
Figura 14: Setores representados



Fonte: ABRH 5

Quando questionados sobre o conhecimento sobre a lei de cotas – n.º. 8.213/91 os recrutadores (entrevistados) demonstram ter buscado conhecer mais sobre o tema.

Figura 15: Conhecimento dos recrutadores sobre a lei



Fonte: ABRH 6

Embora tenha ocorrido um avanço, um aumento da taxa de 35% em 2014, para 38% em 2015, tem se reduzido o número de profissionais que se dispõem a recrutar PcD. O motivo pode estar na porcentagem de pessoas que fazem a seleção dos profissionais que se sentem totalmente despreparados para tal função, e são 12%.

Além do fato de que 67% dos entrevistados (PcD) afirmar que os gestores possuem resistência em entrevistar e/ou contratar profissionais com deficiência. Um total de 93% dos gestores alega ter necessidade de se informar mais para entrevistar e gerenciar PcDs. Os profissionais de RH pesquisados chegam a afirmar (mais de 88%)

que faltam informações sobre a inclusão das PcD e 51% relata que a maior dificuldade para recrutar as pessoas com deficiência está na baixa qualificação destes profissionais.

Nos limites locais também é possível constatar reflexos de mesma natureza sobre a não aceitação das PcD e principalmente dos Surdos no acesso ao mercado de trabalho, por preconceito e desconhecimento. Em contato com a ASUL – Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia ficou claro que também na cidade de Uberlândia a oferta de vagas é escassa bem como carregada de discriminação. A responsável pelos registros e encaminhamentos daquela instituição disse:

A princípio, a empresa tem preferência em oferecer vagas para pessoas que têm uma surdez leve à moderada. (Muitas empresas solicitam a protetização da pessoa surda). Em seguida são conscientizadas, através do Serviço Social da ASUL, da potencialidade e facilidade da pessoa surda (não importando o grau da surdez) em desenvolver atividades nas diversas áreas existentes , necessitando apenas da acessibilidade e capacitação na função a ser desenvolvida. (ASUL, 2015)

Fora o exposto, temos ainda a marca da discriminação também nos tipos de vagas disponibilizadas, pois, enquanto 0,5% delas são para o setor administrativo, 99,5% destinam-se ao setor de produção, com salários variando entre 1 e 2 salários.

O mercado local de maneira a não gerar desconfianças sobre si e seus processos admissionais requisita profissionais cada vez mais preparados, com nível de escolaridade superior para trabalhos em regime de 40 horas e expediente de segunda a sábado. A lei de cotas não garante acesso ao mercado de trabalho às PcD, uma vez que existem brechas na própria lei e outros agravantes também se somam a este quadro,

Infelizmente há muita rotatividade nas áreas administrativas e recursos humanos dentro das empresas e nem sempre, com as mudanças, a chefia ou departamentos tem receptividade para a inclusão da pessoa surda de acordo com a sua necessidade. Apesar de prevista em lei, geralmente não faz parte da política de recursos humanos e da administração das empresas. Isto, dificulta a contratação e permanência das pessoas surdas de uma forma plena , dando a ele segurança e estabilidade. Esta concepção é observada em uma quantidade expressiva de empresas de Uberlândia. (ASUL, 2015)

O que apresentamos aqui foram alguns dos fatores que também influenciam diretamente na formação de seres humanos melhores. Informações são disponibilizadas a todo o tempo, no entanto nossas escolhas de como utilizar este tempo e os lados em que nos posicionamos ao analisar os fatos sociais nos levam a desencontros.

Ações do ministério público local por meio de notificações e autos de infração tentam coibir o infringir da lei. Mesmo assim em um comparativo anual 2014/2015, no primeiro ano foram disponibilizadas 32 vagas na cidade para um montante de 24 pessoas que conseguiram colocação. Considere-se somados ao número de 32 pessoas, surdos que passaram mais de uma vez pela triagem e não conseguiram colocação ou não aceitaram as condições oferecidas pelas empresas. Neste ano, foram abertas 48 frentes de trabalho e somente 33 foram admitidos. Foram analisados os meses de fevereiro a julho de 2014 e janeiro a julho de 2015.

Retomando aos Surdos que responderam a enquete via facebook, os Surdos de todo o Brasil, quanto à colocação no mercado de trabalho estão assim distribuídos: 2,2% não informaram 11,1% trabalham informalmente e outros 11,1% não estavam trabalhando no instante da pesquisa, do restante 20% está trabalhando no setor privado, enquanto os outros 55,5% trabalham no setor público, seu maior empregador. Apenas para constar, dos entrevistados um total de 8,9% cursou ou concluiu o ensino fundamental, 35,5% cursou ou concluiu o ensino médio e 55,5% cursou ou concluiu sua faculdade, sendo que desse último grupo 24% cursou especialização ou mestrado. Estas informações diferem do que foi apresentado na realidade local pela ASUL e que servem como justificativa para não contratação dos Surdos. Pode gerar possibilidades, das quais não podemos afirmar qual estará correta, ou está acontecendo um desencontro entre os escolarizados e o mercado de trabalho, ou as vagas no setor público estão mais atrativas que do privado em função dos concursos diversos para professores de libras abertos país afora, ou ainda que os Surdos passassem pela escola, mas esta não proporcionou aos Surdos um diferencial capaz de supri-lo na busca de uma colocação no mercado.

5 CONSIDERAÇÕES

Lançar nestas breves linhas alguma consideração remete diretamente a uma nova reflexão. Dialogar com os teóricos de diversas áreas foi, inicialmente, a busca por uma confirmação daquilo que considerava já existir. Confirmou-se, no entanto, para, além disso, a constatação de alguns pontos conhecidos, somados a outros tantos que se apresentaram aliados ao estranhamento e prazer de conceitos e teorias novas.

É um impregnar de olhares variados sobre um mesmo tema. Alguns que nos instigam a um mergulho maior, outros que, se não fazem o contrário, deixam questões ainda não pensadas, que insistem em nos fazer companhia nos ambientes de pesquisa e

de trabalho, uma vez que trabalhamos também com a educação, com surdos e suas angústias. O diálogo é permanente, instigante. Houve momentos em que mesmo não sendo assunto de discussão, os teóricos, e suas teorias se apresentam sutilmente “sem serem chamados”, mentalmente preenchendo as informações, os debates. Percebê-los presente em uma atividade corriqueira de trabalho, nos inquieta a ponto de perdermos noites em sua companhia tentando desvendar se o que pensamos é significado em suas teorias ou não. Passamos a ser questionadores, sem a pretensão de superá-los, mas pelo simples prazer de descobrir além do que sabemos.

Entendemo-nos incompletos por natureza, inquietados e perdidos. Achamo-nos e nos perdemos com uma facilidade enorme. Mas com a alegria de saber que amanhã é possível retomar a busca.

Assim, a educação, a nossa formação, não é, está sendo e continuará a ser a quem se permitir dialogar com ela e com todos os que dela participam, todos os que a ela fazem.

As considerações sobre esta pesquisa demonstraram primeiramente uma complexidade enorme de pensamentos e pontos de vista sobre um mesmo tema. Um rio de muitos afluentes e turvas águas, navegável, mas turbulento.

Pensamos ser o lócus da pesquisa, quando no início, a escola. Embora não intencionais sempre temas como educação, escolarização e escola se apresentavam. Buscávamos compreensão de como o processo educacional se concretizara no grupo específico de surdos sinalizantes e quais as resultantes deste processo. A angústia do desconhecer se tornou o prazer de não saber, do pôr-se à prova, do avançar com segurança.

Do formulário que apresentamos aos surdos algumas questões não nos foram possíveis avaliar, outras não surtiram o efeito que esperávamos. Para exemplificar, na questão número 8 – tínhamos a intenção no momento de sua formulação de oferecer um complicador para se possível detectarmos se as respostas haviam sido dadas com o auxílio ou não de um profissional Tradutor Intérprete de Libras. Não nos foi possível esta verificação. Primeiro por termos cometido o erro de lançar mão da interpretação diretamente no programa do questionário e em segundo lugar, por não termos mensurado o grau de fluência na Libras dos respondentes.

Na questão 11 buscamos compreender que marcas a escola deixou neste grupo de alunos, se marcas positivas ou negativas, no entanto esta questão não foi compreendida pelas pessoas que responderam ao formulário. Se considerarmos todas as

respostas fica nítido a questão marcante do convívio, da aproximação ou falta dela entre os alunos surdos e ouvintes, do despreparo da escola em recebê-los, de um possível não entendimento dos alunos sobre a escola e sua especificidade, entretanto, embora tenham sido utilizadas várias categorias, elas não nos permitiram com exatidão detectar se houve falhas no entendimento dos respondentes, falha na sinalização, ou se simplesmente os alunos não tem familiaridade com este tipo de questionamento. Diante da inexatidão, preferimos não avaliar.

Na questão 12, intentávamos perceber dos surdos a importância que davam a língua portuguesa e novamente foi gerada uma confusão generalizada. Embora grande maioria tenha respondido que a língua é importante, não demonstraram fazer uso correto dela. Isso poderia nos gerar uma crítica ser o contato da língua portuguesa desses alunos deficitária, mesmo que os documentos oficiais prevejam alterações curriculares e procedimentais, bem como de seus processos avaliativos dentro de suas instituições de formação. O que fica desta questão foi apresentado por Capovilla (2011) que apresentamos neste texto a pagina 76, de que a escola não está pronta para recebê-los e que sem dúvida os surdos rendem e aprendem melhor na escola bilíngue.

Em virtude disso não conseguimos preencher todas as lacunas abertas, muito ainda resta descobrir sobre a participação, por exemplo, nos movimentos sociais das comunidades surdas (questão 18), da participação dos TILS – tradutores e intérpretes de Libras nesse processo (questão 17). De como a escola, escolarização e educação avançarão para os Surdos se embora se digam e assumam ter formação a grande parte das informações continua não lhes chegando, ponto principal para que assumam uma postura crítica, sobre as políticas nacionais e sobre o mundo como um todo, que também não aparecem nas respostas da questão 24, e quando aparecem são tímidas. E tantos outros temas e vieses como seriam as noites prazerosas em sua companhia. Mas o tempo nos permite apenas este recorte por hora.

Consideramos que diferencial deste trabalho é muito simples. Não que desmereçamos todos os registros e análises aqui constantes, mas cumprimos os requisitos acadêmicos e até que os surdos, recebam formação e informação suficiente para esta leitura em língua portuguesa, algo que se sugere não ter ocorrido, intentamos de forma bastante consciente disponibilizar a tradução todas estas informações na escrita de Signwriting ou mesmo interpretar na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais para que a própria comunidade surda decida o que fazer com elas, no sentido de repensar suas lutas e metas.

De nosso objetivo inicial de “traçamos como objetivo geral compreender e de como se caracteriza para Surdos a tomada de consciência de si, enquanto grupo e minoria, por meio de suas escritas, sendo objetivos específicos: identificar e analisar, no discurso dos alunos surdos, o modo como se percebem incluídos, por meio de suas escritas” detectamos que deixamos de cumpri-lo, parte deste não cumprimento pelos instrumentos que escolhemos e procedimentos que nos valem, parte pela grande teia que envolve uma atitude global de tomada de decisões. Não são somente os surdos, os pobres, os negros, os desvalidos que estão nesta condição.

Bauman (1998) nos preconiza que

A mão-de-obra só pode tornar-se realmente “flexível” se os empregados, efetivos ou em perspectiva, perderem os hábitos adquiridos do trabalho cotidiano, dos turnos diários, de um local permanente de trabalho e de uma empresa com colegas fixos; só se não se habituarem a qualquer tipo de emprego e, sobretudo, se evitarem (ou forem impedidos de) desenvolver atitudes vocacionais em relação a qualquer trabalho realizado no momento e abandonarem a tendência mórbida de fantasiar direitos à manutenção do emprego e as responsabilidades inerentes. (BAUMAN,1998, p.105)

Subentendemos então que não há uma precarização no trato com os trabalhadores e estudantes surdos por estes serem surdos. Há sim uma desvalorização de todos que não desaprenderem dedicar-se ao trabalho e ao conforto conquistado nos locais de trabalho, do ambiente ao contato com as pessoas. A anunciada flexibilização dos ambientes de trabalho prevê justamente a chegada de “novos”, entre eles os surdos às frentes de trabalho, da mesma forma que chegaram os negros, as mulheres, os imigrantes em outros tempos. Só chegaram, pois convém, pois interessa. E ali permanecerão enquanto for conveniente. Desta maneira a resposta estava todo tempo escancarada a nossa frente, uma vez que, a escola coloca os surdos e os demais em condições de acesso ao mercado de trabalho e os prepara justamente para ser o que o mercado deseja. Por assim ocorrer fica destacada também a condição de assujeitados dos surdos e de todos. É desse ponto que seguiremos adiante em nossa busca pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. **O que é Justiça**. Uma abordagem dialética. 2ª. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1987.

ARAUJO, R.M.; L. RODRIGUES, D.S.. **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**/Ronaldo Marcos de Lima Araujo, Doriedson S. Rodrigues, (Orgs.) Campinas, SP: Editora Alínea, 2012 pp. 51-71

BARBOSA, T. SILVA, E.C. da **Em tempos de Globalização: Memória e Cultura dos Trabalhadores Brasileiros**. Revista do Departamento de Geografia – USP (2012) p.130-151. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/viewFile/47208/50944>> consulta em 13 de maio de 2015.

BRASIL. CF 1988 – **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura - **LDB - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério de Educação e Cultura – **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério de Educação e Cultura – **LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996 a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. MEC/SEF, 1996b. Visa estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF. MEC/SEF, 1996c. Referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação**. Brasília, DF. Base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para sua execução.

_____. Ministério da Educação e Cultura - **Lei nº 10.436/02 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação e Cultura - **Decreto nº 5.626/05 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: MEC, 2006. Orienta para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, que deve ter início na educação infantil.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 9 de outubro de 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação, e da outras providências.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no Ensino Superior Crescem 3,8%**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=139200&version=1.3, consulta em 05 de dezembro de 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

_____. Senado Federal. **Relatório Setorial PDE**. Senador Flávio Arns, 2002. Comissão de Educação: Ideias e propostas para a Educação Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação** / Carlos Rodrigues Brandão. São Paulo: Brasiliense, 2007. –(Coleção primeiros passos, 20)

CARVALHO, P. V. de. **O abade L’epée no século XXI**. Disponível em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307>, consulta em 29 de maio de 2014.

Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994. Salamanca – Espanha.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Jomtien – Tailândia.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> acesso em 14 de novembro de 2014.

DIOGO, M.F. MAHEIRIE, K. **Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski**. Rev. Aletheia, nº.25, p.139-151, jan/jun.2007

DORZIAT, A. **O outro da educação: Pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão** / Ana Dorziat. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2009. – (Coleção Educação Inclusiva)

FABRIS; KLEIN. **Inclusão e Biopolítica**. Elí T. Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras) – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. – (Coleção Estudos Foucautianos)

FACCI. et al. **A exclusão dos “Incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos**. 2ªed. – Maringá: Eduem, 2012.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. / Sueli Fernandes – 2ª. ed. atual – Curitiba: Ibpx, 2011.

FERRARI, A. **Sujeitos, subjetividades e educação**. / Anderson Ferrari. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GENTILI, P. FRIGOTTO, G. **A cidadania negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. – 5ªed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. 6ª. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDIFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ª. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativo do terceiro setor**. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HARLAN LANE, **A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada**. Trad. Cristina Reis. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

LIMA, A. B. **Manifesto dos Pioneiros de 32: Leitura de seus 80 anos**. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.47, p.185-204. Set.2012 – ISSN: 1676-2584.

LODI, A. C. B. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação de surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005 disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3> consulta em 30 de maio de 2014.

LOPES, M.C. **Inclusão como ficção moderna**. In: Pedagogia: a revista do curso. v. 3, nº. 6. p. 7-20. São Miguel do Oeste: Editora da UNOESC, 2004.

LUCKESI, C.C. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**. In: LUCKESI, CC. Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Cortez, 1994. p. 53-74.

MANTOAN, M.T.E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Disponível em <http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/acessibilidade/textos/revistas/IntegInclusaoEscolaParaTodos.rtf/view>, consulta em 21 de julho de 2014

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y pedagogía, n. 57, 2010. Disponível em < <http://aprendeenlinea.udia.edu.co/revistas/revistas/index.pnp/revsitauyp/article/viewarticle/9842> > acesso em 14 de maio de 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. -2ª.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NERY JUNIOR. **Princípios do Processo Civil na Constituição Federal**. 10 ed., São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. p.42

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Marta Khol de Oliveira. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=R3iGu2Gw454> > Acesso em 05 de dezembro de 2014.

OLIVEIRA, R. F. **O papel do poder legislativo na formulação das políticas sobre financiamento da Educação.** RBPAAE – v.24, n. 22 – 2008. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19253/11175>. Acesso em 21 de novembro de 2014.

PARO, V. H. **Qualidade no ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao censo comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

RECH, T.L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS; KLEIN. **Inclusão e Biopolítica.** Elí T. Henn Fabris, Rejane Ramos Klein, (organizadoras) – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2013. – pp.25-44 (Coleção Estudos Foucautianos)

REY, M. I. **Estrategias de Identidad de Los Sordos En El Ámbito de La Plata.** V Congresso de Antropologia Social. La Plata. Argentina, jul/ago 1997.

RODRIGUES, C. H. GONÇALVES, R. M. **Educação e Diversidade: questões e diálogos /** Carlos Henrique Rodrigues, Rafael Marques Gonçalves (Org.) – Juiz de Fora: Editora UFRJ, 2013.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos.** São Paulo: Paulinas, 2006.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**, financiado pelo CNPq, para o projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> acesso em 05 de dezembro de 2014.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações/Demerval Saviani – 9ª ed. –** Campinas, SP: Autores Associados, 2005a (Coleção educação contemporânea).

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005, 3ª ed.

TREVISAN, A.M. **O combate à corrupção nas prefeituras do Brasil.** 3ª. Ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2004. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/corruptcao_prefeituras.pdf> acesso em 21 de novembro de 2014.

VEIGA-NETO; LOPES. **Inclusão, Exclusão e In/exclusão.** Disponível em <<HTTP://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118>> acesso em 21 de novembro de 2014.

ANEXOS

I. Memorial

Sou nascido no ano de 1968, estudei toda a minha vida em escola pública, iniciei minha vida escolar simultaneamente ao trabalho, ainda que não o considerasse assim no princípio, não percebia que desde cedo o fator econômico estava presente. Desde muito cedo, trabalhei como vendedor no contra-turno escolar, primeiro tapetes e cobertas que minha mãe costurava e que servia de complemento à renda familiar, depois ambulante, entrega de panfletos e sorvetes. Meu pai, eletricista de autos, empregado e depois autônomo, nós uma família de cinco pessoas.

Filho de pais que pouca instrução tiveram, cursaram ambos até o quarto ano primário, mas um casal de muita fibra, que, desde seus primeiros ensinamentos, desacreditavam que a escola pudesse lhes garantir algo mais e diziam: “estudo filho, é coisa pra rico. Nós temos é que trabalhar”.

Aos quatorze anos, efetuava minha primeira matrícula no curso noturno, era preciso trabalhar para garantir as despesas. Foi muito difícil conseguir vaga em escola noturna pela idade que tinha só alcançada pela amizade de meus pais com uma das então diretoras da Escola Treze de Maio, em Uberlândia. Não existia àquela época a proibição do trabalho infantil ou a lei do menor aprendiz, mas, existia uma preocupação social com as crianças. Matriculado, iniciei minha vida profissional como office-boy. Esforçando-me, consegui ser promovido a Auxiliar Administrativo em alguns anos. Por ser em um escritório de contabilidade, opção razoável para o momento, matriculei-me no curso Técnico em Contabilidade, sem me dar conta respondia ao mercado e não às minhas expectativas pessoais.

Em meados dos anos de 90, quando já estudante de Comunicação Social – habilitação para jornalismo, não concluído em função de intempéries da vida (faculdade particular - prestações), comecei a analisar algumas das entrelinhas políticas, a duvidar, questionar e inquietar-me com fatos cotidianos que, aos olhos da maioria, como sempre, nada são, pois, nada significam. Uma veia de inquietação na leitura dos fatos. Pensava que como jornalista teria melhores condições de expressar a angústia do povo mais humilde.

Contextualizando minha história de vida, quis o destino que me encontrasse com uma pessoa, que, tinha nascido filha de pais surdos, o primeiro casal a contrair matrimônio na cidade de Uberlândia (MG). Antes não se aceitavam, no plano moral, casamentos entre os chamados deficientes auditivos por receio de que pudessem aumentar sobremaneira a população de surdos. Deste casamento, e de outros tantos que ocorreram após, nasceram filhos ouvintes e o mito foi desfeito. Em convívio familiar, aprendi meus primeiros sinais gestuais, primeiro, por necessidade, afinal, era então namorado de uma CODA (denomina filhos ouvintes de pais de surdos pela sigla americana de Children of Deaf Adults), segundo, por ser tomado de uma imensa curiosidade sobre o tema.

Nas idas e vindas à associação local de surdos, fui me envolvendo, conhecendo a realidade e reconhecendo o quanto eu, bem como tantos outros por desconhecer esta minoria linguística, éramos preconceituosos. Envolvi-me na causa e nas discussões pertinentes a ela. Até que, por carência de profissionais no segmento educacional, fui convidado a tornar-me Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Para o qual confesso, inicialmente, não estava, nem me via preparado. Foi preciso muita superação e estudo para continuar atuando. História esta igual à de milhares de outros intérpretes iniciantes neste e em outros tempos.

Trabalho desde o ano de 2004, nas redes municipal e estadual, como Tradutor Intérprete de Libras tendo atuado nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, tendo participado também do cursinho pré-vestibular da UFU em um projeto do CEPAE/CAS (Cursinho Alternativo para Surdos). No ano de 2005, motivado pelas exigências de uma formação mais consistente na área educacional, pela atuação na área da educação, senti a necessidade de me apropriar mais de conceitos relacionados a ela. Conceitos estes que pudessem preencher o vazio que sentia em não compreender como os professores e dirigentes pensavam a educação e as razões pelas quais estas escolhas eram concebidas, entraves que dificultavam minha ação profissional. Ingressei no curso de Pedagogia, em uma instituição particular, afinal, a autoestima não me permitia outra escolha, tendo cursado dois anos naquela instituição recebi o convite de uma colega de curso para que

podéssemos prestar a prova de transferência para a Universidade Federal de Uberlândia. Em 2007, eu e outros colegas, Mirian Senne e Bruno Rodrigues, realizamos a prova de transferência para a UFU – Universidade Federal de Uberlândia, local em que já prestava serviço na condição de Tradutor Intérprete de Libras contratado e donde, mais tarde, em 2011 viria a graduar-me como Pedagogo. Mais recentemente, em 2012, atuei como Tradutor Intérprete de LIBRAS em um dos cursos de licenciatura da própria Universidade Federal de Uberlândia e permaneci na rede municipal, bem como, intérprete na Câmara Municipal de Uberlândia. Até que, em dezembro de 2013, fui aprovado em concurso para provimento do cargo de Técnico Administrativo, processo A133/2013 função de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Uberlândia, locado na FACED – Faculdade de Educação –, tendo posse assinada em março de 2014.

Não havia em mim, no instante da graduação, o interesse em tornar-me professor. Permanecia em mim o interesse em desvelar o que se passava nos bastidores da educação e compreender como eu, intérprete de libras, estaria neste contexto.

Novos desafios ocorreram, juntamente com outros três companheiros compúnhamos uma turma com outras cinquenta e seis alunas no curso de Pedagogia, diurno, 64ª turma. Vez ou outra, questionados sobre a consistência ou não de estarmos ali graduandos, em um curso de pedagogia, que formaria egressos para atuar nas séries iniciais, com crianças, enfim, um universo majoritariamente feminino. Mas eu tinha minhas convicções e meus objetivos. Mantendo meu intento e ciente de minhas limitações, concluí meu curso. Durante quatro anos, todas as disciplinas me proporcionavam discutir e questionar, a mim mesmo, aos professores, os teóricos apresentados e meus pares, questões voltadas à educação inclusiva e, em especial, educação de surdos.

Novamente, surge-me um convite inesperado. Desta vez, para o mestrado. Sob a alegação de perceber meu interesse para o tema da inclusão e, em especial, pela educação de surdos, temas que, de certa forma, estavam e

estão em voga. Solicitaram-me, sem compromisso, que eu tentasse elaborar um projeto de pesquisa para o mestrado o qual foi aprovado, e aqui estou.

Desconhecia, no entanto, a infinidade de outras possibilidades, amplitude que me foi proporcionada pelo contato com meu orientador professor doutor Antônio Bosco de Lima, que, com seu jeito peculiar, me instigou a novos olhares e destes o descortinar de outros tantos. Da graduação aos dias atuais, venho me aprofundando e me reconhecendo cada vez mais controverso. Digo controverso, pois, ao nos aproximarmos de uma definição conceitual, nas discussões que realizamos no desenvolvimento dos projetos dos quais participamos, compreendemos que outros tantos estão direta ou indiretamente vinculados a estes, o que nos lança novamente a outras buscas, sucessivamente. Das novas a outras, e outras, e outras. E a controversa situação se apresenta justamente aqui, em ainda não ter a noção se algum dia farei o caminho de volta às minhas raízes, podendo dividir com todos os pares do caminho os frutos que acumulamos nesta jornada. Reconheço-me ainda muito limitado, inundado do desejo de busca desta infinitude de possibilidades que sequer suponho encontrar, mas repleto do prazer de cada descoberta.

Foram inúmeras as vezes em que os conteúdos estudados na academia me subsidiaram em reuniões pedagógicas, nas unidades escolares em que atuei, fosse como profissional ou como pesquisador, indo desde o contato com os professores, podendo “falar a mesma língua”, tanto quanto com os pedagogos, diretores, coordenadores e mesmo os alunos, atendidos ou não por mim. Vez ou outra, conforme o rumo em que a discussão tomava, automaticamente, percebia que estava seguro para opinar e justificar minhas opiniões, e mais, agradava ser respeitado por meio destas. Falar com propriedade, valendo-me dos teóricos. Confesso que, nas primeiras oportunidades, não tinha verdadeiramente a intenção de fazê-lo, mas eis que de repente um “insight” e percebia o quanto o curso de Pedagogia me havia preparado. Mas, ao mesmo tempo, outras demandas e outros conhecimentos me eram e são exigidos.

Recentemente, convidado para ministrar aulas em um curso de formação de Tradutores Intérpretes de LIBRAS, dentro da própria UFU percebi-me verdadeiramente um professor e, mesmo que, em outros momentos, não esteja

atuando com o destaque de um “professor regente” tenho me sentido cada vez mais à vontade e, em função disso, recebido outros convites para outras “falas” e trocas de experiência. Concomitantemente, apresentam-se novos desafios.

Avançar nas discussões pertinentes à Educação, internalizar conteúdos e teorias, ainda que considerando ser uma trajetória e não um ponto de chegada é algo que vem sendo prazerosamente vivido. Dúvidas, questionamentos, descobertas e aprimoramento vão se tornando aos poucos alimento para seguir em frente. Neste ponto a participação no GPEDE – Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação tem me proporcionado crescimento intelectual muito favorável. O desenvolvimento de trabalho de pesquisa e extensão tem proporcionado novos significados à teoria. Tenho me sentido cada vez mais ativo e realizado nas atividades propostas.

II.

Listagem das reivindicações do pré-congresso com vista ao V Encontro Latino Americano

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 a 24 DE ABRIL DE 1999.

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de Surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos Surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos Surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos Surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas Ouvintistas.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade Surda.
7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.
8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.
9. Regularizar ou implementar o ensino para os Surdos onde quer que eles estejam presentes.

10. Usar da tecnologia na comunicação com Surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.
11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos Surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.
12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua Surdas.
13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos Surdos.
14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual, importantes para o ensino do Surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.
16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo, nenhum Surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.
17. Nos concursos vestibulares os Surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.
18. Em concursos públicos onde o Surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas Surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.
20. Promover a recuperação daqueles indivíduos Surdos que por muitos anos foram mantidos no “cativeiro” dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.
21. Repensar o destino do patrimônio dos Surdos, assim como o patrimônio das escolas de Surdos quando deixam de existir.
22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade Surda.
23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o Surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de Surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno Surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas parasurdos.

26. Considerar que a escola de Surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com semelhante para produção inicial da identidade Surda.

27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de Surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de Surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólos.

28. Articular as várias escolas de Surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de Surdos.

29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar. Não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de Surdos pode dar.

30. Implementar ensino para Surdos adultos nas escolas de Surdos. Ampliar as escolas de Surdos com oferta de escola noturna para Surdos. Criar e ampliar o ensino à Surdos adultos, visto que há uma população Surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos, ou ainda, por necessitar de educação de melhor qualidade.

31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de Surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campainha.

32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para Surdos: 1ª. série 1ª. etapa, 1ª. série 2ª. etapa, etc.

33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de Surdos no sentido de que a educação do Surdo não seja clínica.

34. Considerar que as escolas de Surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais Surdos e entre familiares ouvintes e filhos Surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de Surdos no local e for necessário programa de Surdos à distância com classes especiais para Surdos ou em municípios pólos, a comunidade Surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.

36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo Surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.

37. A aquisição da identidade Surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor Surdo e o contato com a comunidade Surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura Surda nas escolas com classe especial para Surdos.

39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de Surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os Surdos recebam ensino adequado.

40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone TDD ou fax em escolas com classe especial de Surdos.

41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos Surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade Surda na escola com classe especial.

42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura Surda na escola com classe especial.

43. Trabalhe-se com os Surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.

44. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

45. Propor que administradores, professores de Surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.

46. Promover a capacitação dos professores de Surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em língua de sinais para atender aos educandos Surdos.

47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de Surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e extensão) os professores de Surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, com unidade e língua dos Surdos.

48. Garantir que as relações entre professores Surdos e professores ouvintes sejam igualitárias.

49. Assegurar que nas reuniões de escola de Surdos, os professores Surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.

50. Assegurar que o professor Surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de Surdos.

51. Considerar os professores Surdos como educadores.

52. Garantir a equiparação salarial entre professores Surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

2. COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

A IDENTIDADE SURDA

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por Surdo considerando que o deficiente auditivo e o Surdo não tem a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o Surdo usa comunicação visual (língua de sinais) e não usa comunicação auditiva.

54. Incentivar o contato do Surdo com a comunidade Surda, pois a construção das identidades Surdas se dá prioritariamente no contato com outros Surdos.

55. Reconhecer que a pessoa Surda é um sujeito com identidade Surda. O objetivo de mudar o Surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.

56. Evitar que o Surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.
59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades Surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.
60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.
61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.
62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.
63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.
64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de Surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).
65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do Surdo, já que é expressão da/s cultura/s Surda/s – Língua e cultura não [sic] indissociadas.
66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade Surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusivo dos instrutores Surdos. É necessário que os instrutores Surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.
67. Respeitar o uso da escrita pelo Surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura Surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade Surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança Surda visando à fluência em língua de sinais.
70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica.
72. Elaborar para as escolas de Surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade Surda e por equipe especializada em educação do Surdo.

73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade Surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.
74. Fazer com que a escola de Surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s Surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura Surda se faz necessária.
75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores Surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade Surda, incluindo para os Surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos Surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita de sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.
77. Informar os Surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso à cursos profissionalizantes e concursos.
78. Contra indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos Surdos.
79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito Surdo sem presença de estereótipos.
80. Oferecer aos educandos Surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: aparelhos especiais para uso de Surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.
81. Conhecer a história Surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade Surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os Surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de Surdos.
83. Recomendar como necessária a interação entre escola de Surdos e comunidade Surda.

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fortalecer através da escola, secretarias de saúde, S.U.S e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas à surdez.

85. Formar equipes com presença de Surdos, instrutores Surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de Surdos.
86. Prestar assistência aos pais Surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que estes estudam, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediador.
87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos Surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.
88. Promover esclarecimentos a pais com filhos Surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como Surdos.
89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança Surda.

ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte Surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de Surdos, que não condiz com a expressão da arte Surda. O coral pode se tornar uma arte Surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um Surdo.
91. Observar que os alunos Surdos precisam de contato com a arte Surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do Surdo com a sua produção de significados.
92. Levar os Surdos ao contato com artistas Surdos e com a arte Surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas e teatro.
93. Considerar os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os Surdos.
94. Despertar os Surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade Surda através da mesma.
95. Ver a arte Surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.
96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte Surda?
97. Considerar que há artistas Surdos em diferentes contextos como atores, poetas em línguas de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.
98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte Surda.

99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade Surda e outros. Artistas Surdos ou debates na comunidade Surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos “desgastados” pela exclusão da arte nas escolas de Surdos.

100. Observar que o uso das imagens sobre o Surdo na sala de aula precisa conter algo dos Surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde já sites de Surdos que trazem imagens autênticas de Surdos.

101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão Surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte Surda para que o aluno Surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.

102. Reconhecer que alguns Surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de Surdos.

103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos “*pré-feitos por professores*” ou “*cantar*” músicas que são destituídas de significado para a cultura Surda.

104. Repensar e discutir a arte Surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os Surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s Surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s Surda/s através de história, arte, direitos dos Surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.

107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade Surda.

108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais, artísticos e educacionais de Surdos.

109. Estimular entre as crianças Surdas a criação de significados e a vivência da/s cultura/s Surda/s.

110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em línguas de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pinturas.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

- 111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas Surdas.
- 112. Criar cursos profissionalizantes para Surdos nas escolas de Surdos de 2º. Grau.
- 113. Criar cursos específicos para Surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

- 114. Buscar a formação de profissionais Surdos a nível acadêmico, nas áreas fins, tendo em vista o direito que os Surdos têm em serem educados na sua própria língua.
- 115. Recomendar ao professor Surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade Surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança Surda.
- 116. Garantir que a escola de Surdos tenha a presença de profissionais que sejam Surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.
- 117. Assegurar que no curso de formação para os professores Surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).
- 118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor Surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor Surdo esteja engajado nas lutas da comunidade Surda.
- 119. Incentivar na comunidade Surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

- 120. Encaminhar o Instrutor Surdo com conhecimento no campo da educação de Surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores Surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.

121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores Surdos com formação.
122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Línguas de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter reconhecimento legal da profissão.
123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos Surdos.
124. Assegurar que os Surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores Surdos.
125. Exigir que a formação mínima do instrutor Surdo seja de nível médio.
126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de Surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor Surdo, secretário, etc.
127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores Surdos.

O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.
129. Considerar que o monitor Surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode ser dele permanentemente.
130. Favorecer a formação do monitor Surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos Surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.
132. Observar que o pesquisador Surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.
133. Considerar que os Surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.
134. Incentivar a que o pesquisador Surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.
135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador Surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a língua, a cultura e a comunidade Surda.

139. Implementar o ensino médio para Surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do Surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades.

140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade Surda.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional Surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145. Nas universidades que acolhem Surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informa aspectos gerais que fazem parte da comunidade Surda.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º. Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

III.

Questionários aplicados a pessoas Surdas via redes sociais⁷⁴

Perguntas - Tradução em Libras



1 - Qual sua Idade?

2 - Você é Surdo?

- Surdo leve
- Surdo Moderado
- Surdo Severo
- Surdo Profundo

3 - Nasceu em qual cidade? Onde?

4 - Você precisou mudar de cidade pra procurar escola melhor pra Surdos?

- SIM
- NÃO

⁷⁴ A pesquisa foi idealizada para conter perguntas em Língua Portuguesa escrita e foi disponibilizada em língua sinalizada. Também em alguns casos a pergunta atendia à característica da escrita da comunidade Surda.

5 - Qual dia nascer?

6 - Você faz leitura labial?

- Sim
- Não

7 - Entende com a leitura labial tudo que as pessoas falam com você?

8 - Quantos anos você frequentou ou frequenta a escola?

9 - Falar o que você lembra da escola. Teve coisas boas ou ruins?

10 - Na escola que você estudou tinha intérprete?

11 - O que você mais gostava na escola?

12 - Você acha que a Língua Portuguesa é importante?

- a - SIM - Responder 12.a
- b - NÃO - Responder 12.b

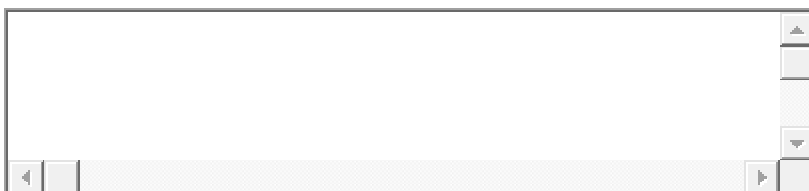
12.a – SIM A Língua Portuguesa é importante. Porque?**12.b - NÃO A Língua Portuguesa não é importante. Porque?****13 - Você consegue entender informação jornal escrito Língua Portuguesa?**

- SIM
- NÃO
- MAIS OU MENOS

14 - Você consegue entender informação televisão?

- SIM
- NÃO
- MAIS OU MENOS

15 - Você consegue entender informação internet?**16 - Sobre governo, leis de trabalho, política.**



17 - Se você tem problemas, precisar resolver. Como você fazer?



18 - Você participa de Associação dos Surdos? SIM ou NÃO. Porquê?



19 - Hoje você estudar continua ou parar?

- 1º ao 5º ano
- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- 1º grau
- 2º grau
- 3º grau
- Faculdade

20 - Hoje você estudar continua ou parar? Porquê?



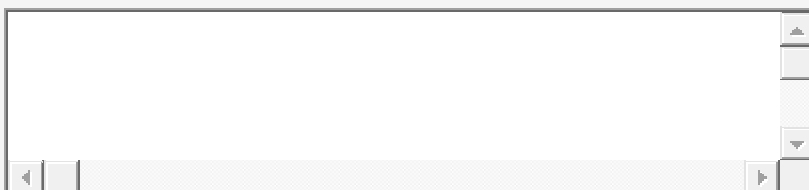
21 - Você acha importante faculdade? * _

- SIM
- NÃO

22 - Você futuro estudar faculdade qual curso querer?

An empty rectangular text input field with a thin border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

23 - Você trabalhar? SIM ou NÃO. Onde trabalhar?

An empty rectangular text input field with a thin border. It features a vertical scrollbar on the right side and a horizontal scrollbar at the bottom, both with standard arrow and track icons.

24 - Agora você responder sozinho sem intérprete.

Faça um resumo dos principais acontecimentos da Política Brasileira, o que você acha do quadro atual?

IV.

Questionário enviado a SEDESE –

Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais

Valendo-me da lei de transparência (Lei n°.12.527 de 18 de novembro de 2011) encaminhei solicitação simples a CAADE – Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência.

Solicitei informações do período dos meses de Janeiro a Julho de 2014 e Janeiro a Julho de 2015.

1. Quantas vagas foram ofertadas para PcD neste período?
2. Quantas vagas foram ofertadas para Surdos?
3. Qual o perfil das vagas destinaram-se aos Surdos?
4. A oferta média de salário para PcD?

V.

Questionário enviado a Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia Ltda,

- Se possível um recorte comparativo do ano de 2014 (meses de janeiro a junho/julho) e 2015 (meses de janeiro a junho/julho)

1. Quantas pessoas procuraram a ASUL – Associação de Surdos e Mudos de Uberlândia para encaminhamento do mercado de trabalho? (Nos meses referenciados acima) * não é necessário discriminar homens e mulheres.

2. Nas vagas ofertadas qual a característica de surdez se exige pelas empresas?

3. Que tipo de vagas são ofertadas pelo mercado na cidade?

Quantidade: () Gerência () Administrativo () Produção

4. Quais as características as empresas solicitam que o Surdo encaminhado tenha? Que sejam surdos oralizados / surdos leves / surdos moderados / surdos severos / surdos profundos?

5. Qual a média salarial ofertada aos Surdos na cidade de Uberlândia?

VI

CAMINHOS DO CORAÇÃO

Gonzaguinha

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares aonde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração

E aprendi...
O coração, o coração