



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES®

MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO

ELZENI BAHIA GOIS DE SOUZA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA SURDOS E SUAS
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DE
CASO NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
WÍLSON LINS-CAS-BA EM SALVADOR**

Salvador
2017

ELZENI BAHIA GOIS DE SOUZA

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA SURDOS E SUAS
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DE
CASO NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
WÍLSON LINS-CAS-BA EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia M. Couto Mello.

Salvador
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

(Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS Universidade Salvador,
Laureate International Universities).

Souza, Elzeni Bahia Gois de

As políticas educacionais brasileiras para surdos e suas influências no desenvolvimento da cidadania: um estudo de caso no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação Wilson Lins-CAS - Ba em Salvador. / Elzeni Bahia Gois de Souza. – Salvador: UNIFACS, 2017.

191 f. : il. + 1 CD Room e 1 cartão de memória Sd.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano (PPDRU), Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia M. Couto Mello.

1. Surdos – Educação. 2. Políticas educacionais. I. Mello, Márcia M. Couto, orient. II. Título.

CDD: 371.912

TERMO DE APROVAÇÃO

ELZENI BAHIA GOIS DE SOUZA

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS PARA SURDOS E SUAS
INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA: UM ESTUDO DE CASO
NO CENTRO DE CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO WÍLSON
LINS-CAS-BA EM SALVADOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbana, UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities, pela seguinte banca examinadora

Márcia M. Couto Mello – Orientadora _____
Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Renato Reis Barbosa _____
Geógrafo, Doutor em Biotecnologia em Saúde e Medicina Investigativa pelo Centro
de Pesquisa Gonçalo Moniz - Fundação Oswaldo Cruz, CPQGM, Brasil
UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities

Verônica dos Reis Mariano Souza _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Salvador, 21 de março de 2017.

AGRADECIMENTOS

Ao criador, pela vida. Por tudo!

Aos meus pais que não se contentaram em me fazer existir, investiram tudo o que podiam, acreditando na minha capacidade de ir mais longe que eles.

Aos meus filhos, simplesmente, meus amores!

Ao meu esposo pelo amor, compreensão, incentivo e apoio constante.

À minha primeira professora Maria Raimunda, que mesmo em “tempos de chumbo”, lembro da dedicação e doçura com que me ensinou a fazer parte de um universo novo: o do saber escolar.

Aos meus parentes, amigos e vizinhos de outrora (alguns, *in memoriam*) que admirados do meu esforço em estudar e, mesmo sem saber, me impulsionaram a estar num lugar, onde a injustiça social não os permitiram alcançar.

À Prof^a. Verônica Reis Mariano de Souza, com o seu constante incentivo, muito contribuiu para continuar a lutar por mais essa formação acadêmica.

À Prof^a Ana Licks Almeida pela competência e sensibilidade em acreditar, acolher e estimular um projeto que contemplam sujeitos sociohistoricamente invisibilizados.

À minha orientadora Márcia M. Couto Mello, pela competência, dedicação e paciência para com as minhas dificuldades.

Ao Prof. Edvaldo Boaventura, pela indicação de textos que muito me ajudaram nesta jornada.

Ao Prof. Renato Reis Barbosa, pela gentileza em contribuir com os seus conhecimentos para o aprimoramento dessa pesquisa.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo.

À Gilsa Francisca do PPDRU e à Iracema do PPGA, pelo apoio e gentileza sempre.

A toda equipe do CAS-BA, pela receptividade e confiança, em abrir os arquivos que possibilitaram a realização dessa hercúlea tarefa, especialmente à Prof^a. e secretária Maricelma, ao Prof^o. Michel, à Prof^a. Sueli e a Diretora Liliane.

À Prof^a Maria Cristina, irmã de dois egressos participantes dessa pesquisa, por organizar o grupo de surdos e ainda ceder espaço e alimentação na sua casa durante a aplicação dos questionários.

Às intérpretes Ana Paula, Elisabete, Gisélia, Giuliana e Paloma, por contribuírem voluntariamente com as traduções em LIBRAS.

À maravilhosa turma PPDRU 2015, e todos os professores. Sentirei saudades!

Não é somente o grande homem, o herói, o general que faz a História. O papel primordial, hoje, da História é conscientizar a cada um através do conhecimento crítico do passado e do presente e da sua função como agente transformador do mundo.

Ferreira Gullar

Aos

Surdos, razão de ser desse estudo. Que suas sinalizações e ou oralizações, sejam vistas e ouvidas pelos poderes públicos. Que a sociedade civil os façam cumprir o indispensável à condição humana: o direito a uma educação bilíngue de qualidade.

RESUMO

Vislumbrando colaborar com o desenvolvimento do empoderamento e autonomia de pessoas surdas na cidade de Salvador, o presente estudo investigou as políticas educacionais brasileiras para surdos a partir de 1992 e sua influência na educação dos egressos do CAS-BA. O objetivo foi analisar os reflexos dessas políticas na trajetória da educação escolar de um grupo de dez surdos egressos do CAS-BA, verificando sua possível contribuição para a formação da cidadania. A estratégia teórico-metodológica, foi o estudo de caso histórico de caráter qualitativo, interdisciplinar e exploratório, por perceber a sua compatibilidade com a complexidade da problemática investigada. O campo empírico foi o Centro de Capacitação de Profissionais de Educação - CAS-BA, mais conhecido como CAS Wilson Lins. Embora tenha sido necessário situar historicamente a referida instituição desde a sua gênese em 1959, o recorte temporal foi definido entre 1992 e 2006: o primeiro, diz respeito ao ano de implantação da UE no endereço atual, e o último, um ano após o Decreto Federal 5.626/05 que regulamentou o bilinguismo para surdos no Brasil. Foram ao todo, 13 sujeitos investigados: dez egressos da referida instituição, dois docentes e a gestora. Quanto ao entendimento e à comunicação com os surdos, contou-se voluntariado de quatro intérpretes da LIBRAS. Elas foram mediadoras na efetivação das respostas ao questionário semiestruturado, o principal instrumento de investigação. Além disso, foi realizada entrevista complementar e observação simples. Os achados no campo empírico foram analisados sob os fundamentos da legislação destinada à educação escolar dessa população e o referencial teórico adotado. Os resultados levam a inferir que, mesmo contando com considerável aparato legal e, com alguns avanços conquistados, a baixa efetividade das políticas de educação; as pobreza política e material, além da pouca participação social, ainda são sérios obstáculos ao alcance da acessibilidade linguística e do exercício da cidadania os egressos dessa UE. Urge, portanto, a maior investimento em novas pesquisas que contribuam para o desenvolvimento de uma educação de qualidade à população surda.

Palavras-chave: Cidadania. Educação escolar. Políticas educacionais. Surdos.

ABSTRACT

Seeking to collaborate with the development of the empowerment and autonomy of deaf people in the city of Salvador, the present study investigated the Brazilian educational policies from 1992 and its influence on education of the learners of Training Center for Education Professionals, Bahia, Brazil. The aim of this study was to analyze the reflections on these policies in the trajectory of the schooling of a group of ten deaf learners of Training Center for Education Professionals, Bahia, Brazil, checking their possible contribution to the formation of their citizenship. The theoretical-methodological strategy was the historical case study of a qualitative, interdisciplinary and exploratory character, due to its compatibility with the complexity of the problem investigated. The empirical field was the Training Center for Education Professionals - CAS-Bahia-Brazil, better known as Wilson Lins CAS. Although it has been necessary to situate this institution historically since its genesis in 1959, the temporal cut was defined between 1992 and 2006: the first one refers to the year of CAS-BA deployment at the current address, and the last one, a year after the 5,626 / 05 Federal Decree, which regulated bilingualism for the deaf people in Brazil. A total of 13 subjects were investigated: ten learners of this institution, two teachers, and the manager. Regarding understanding and communication with the deaf people, volunteers from four interpreters of Brazilian Sign Language were counted. They were the mediators and responsible for the implementation of the answers to the semi-structured questionnaire, the main research instrument. In addition, a complementary interview and simple observation were performed. The findings in the empirical field were analyzed under the foundations of the legislation destined to the schooling of this population and the theoretical referential adopted. The results lead us to infer that, despite having a considerable legal apparatus, and some advances, the low effectiveness of educational policies, political and material poverty, in addition to the low social participation, are still serious obstacles for reaching the linguistic accessibility and exercise of citizenship for learners of this CAS-BA. Therefore, it urges greater investment in new researches that contribute to the development of quality education to the deaf population.

Keywords: Schooling. Deaf people. Educational policies. Citizenship

RESUMO EM LIBRAS

Atendendo aos princípios de acessibilidade comunicacional destinada à pessoa surda, informa-se que neste espaço, (apenas) o resumo do presente trabalho, encontra-se disponível em CD Room, e em cartão de memória Sd.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação entre pessoas surdas e não surdas, em Salvador conforme o Censo IBGE/2010	81
Gráfico 2 - Comparativo entre o número de alunos ouvintes e alunos surdos da educação básica em Salvador/2015	83
Gráfico 3 – Grau de instrução dos pais dos surdos das Classes Wilson Lins em 1959	98
Gráfico 4 - Índices de eficiência acadêmica e retenção de fluxo escolar no primeiro ano das CESWL/1959.....	99
Gráfico 5 - Índices de eficiência acadêmica e de retenção do fluxo escolar na EWL/CAS-BA de 1992 a 2000	111
Gráfico 6 - Índices de eficiência acadêmica e de retenção do fluxo escolar na EWL/CAS/BA de 2001 a 2006.....	118
Gráfico 7 – Representação da participação dos Egressos da CAS- BA no Colegiado Escolar.	137
Gráfico 8 - Comparativo de rendimento mensal entre pessoas sem deficiência e surdos de 10 anos ou mais em Salvador/IBGE 2010.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Croqui da fachada e do piso superior da antiga Escola Wilson Lins.....	101
Figura 2 – Entrada principal do CAS-BA em 2016	103
Figura 3 – Fatores correspondentes à visão de cidadania nesse estudo.....	105
Figura 4 – Rampa de acesso à entrada lateral/CAS-BA/2016	123
Figura 5 – Escada de acesso ao piso superior/CAS-BA/2016.	123
Figura 6 – Vista parcial da quadra esportiva do CAS-BA/2016.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
APAE-BA	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Salvador
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAS-BA	Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Surdos
CCA	Causação Circular Acumulativa
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CESBA	Centro de Surdos da Bahia
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CESWL	Classes de Educação de Surdos Wílson Lins
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CE	Colegiado Escolar
CIEL	Centro Integrado de Educação e Lazer
CID	Código Internacional de Doenças
CMEE	Conferência Mundial de Educação Especial
DA	Deficiente Auditivo
DDEP	Divisão Departamento de Ensino de Primeiro Grau
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
DIMI	Declaração Internacional de Montreal para a Inclusão
DS	Declaração de Salamanca
DUDH	Declaração Universal dos Direitos do Homem
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
DUDC	Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão
EE	Educação Especial
EWL	Escola Wílson Lins
FAED	Fundo de Assistência Educacional
FEEBA	Faculdade de Educação do Estado da Bahia
FENEIDA	Federação Nacional de Deficientes Auditivos
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
FSL	Fundação Santa Luzia
GEDAF	Grupo de Educação Especial de Deficientes da Audição e da Fala
GEDAM	Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade
GEDM	Grupo Pestalozzi ou de Educação Especial dos Deficientes Mentais
GEDAV	Grupo de Educação Especial de Deficientes da Visão
GEE	Gerência de Educação Especial
HSL	Hospital Santa Luzia
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICB	Instituto de Cegos da Bahia
ICEIA	Instituto Central de Educação Isaías Alves
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IISM	Instituto Imperial de Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPS	Ministério da Previdência Social
MRE	Mapa de Registro Escolar
OCDE	Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PEE/BA	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMES	Plano Municipal de Educação de Salvador
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PST	Prestação de Serviço Temporário
SEC/BA	Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEB	Seção de Educação dos Excepcionais da Bahia
SENAI	Nacional de Aprendizagem Industrial
SMED	Secretaria de Educação do Município de Salvador
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCH	Teoria do Capital Humano
UE	Unidade Escolar
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UE	Unidade Escolar
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFACS	Universidade Salvador

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO	22
1.1.1 A amostra da pesquisa	24
1.2 PRIMEIRA ETAPA – REVISÃO DE LITERATURA	27
1.2.1 Segunda etapa - coleta de dados.....	27
1.2.2 Instrumentos de pesquisa	27
1.3 Tratamento e análise dos dados	30
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS SURDAS	33
2.1 SURDOS E SURDEZ.....	35
2.1.1 Libras e ou Língua Portuguesa: uma questão de liberdade.....	40
2.1.2 Educação dos surdos pelo mundo: uma trajetória de exclusões.....	43
2.1.3 Educação escolar de surdos no Brasil: um brevíssimo relato	46
2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS E DESENVOLVIMENTO EM SALVADOR	50
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO PARA PESSOAS SURDAS: ALÉM DO CAPITAL HUMANO	55
3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E INTERNACIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SURDOS	62
3.1.1 A Educação de Surdos nos textos das Constituições Federais no Brasil	71
4 SALVADOR E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	76
4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS EM SALVADOR.....	81
4.1.1 Políticas para a educação escolar de surdos na construção da cidadania em Salvador	87
4.1.2 Instituições educativas de surdos em Salvador: a luta das famílias.....	93
5 A TRANSFORMAÇÃO DA EWL NO CAS-BA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA DOS EGRESSOS?	94
5.1 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EWL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS.....	102
5.1.1 Currículos, práticas pedagógicas e desempenho escolar dos alunos na EWL	113
5.1.2 Os ideais de Inclusão transformaram (?) a Escola Wilson Lins (EWL) no CAS- BA	121
5.2 FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO NO COMBATE AO FRACASSO ESCOLAR	128
5.2.1 Infraestrutura atual do CAS-BA	132
5.2.2 A Participação social e política através do colegiado escolar: um importante instrumento de desenvolvimento da cidadania	133

5.3 OS EGRESSOS DO CAS-BA CONQUISTARAM A AUTONOMIA FINANCEIRA?	140
6 CONCLUSÃO	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICE A – Questionários aplicados aos Egressos/CAS-BA Esta atividade foi realizada com a mediação de intérpretes da LIBRAS.	164
APÊNDICE B - Questionário aplicado ao Docente 1/CAS-BA	167
APÊNDICE C - Questionário – Docente 2 – CAS-BA	170
APÊNDICE D - Questionário aplicado à Gestora do CAS-BA	175
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177
APÊNDICE F – Produções Acadêmicas em História da Educação de Surdos no Brasil.	179
APÊNDICE G - Produções Acadêmicas em História da Educação Especial no Brasil.	183

1 INTRODUÇÃO

O equacionamento de problemas sociais como a inclusão escolar de pessoa com deficiência (PcD), a exemplo das pessoas surdas, tem suscitado discussões no meio acadêmico. Questionamentos a respeito do papel do estado através das políticas públicas se fazem presentes, e podem abrir espaço para que esses sujeitos alcancem alguma visibilidade. Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (DUDH), seguida de movimentos sociais, impulsionaram a elaboração de legislações internacionais e nacionais, promovendo algumas alterações na realidade.

Em algumas partes do meio científico, existem preocupações com a inserção de minorias que, assim como os surdos, estiveram fora da esfera de privilégios. Ainda que suas produções científicas não tratem especificamente dessa população, autores - como o economista Gunnar Myrdal (1965); o sociólogo Pedro Demo (1992); o economista Amartya Sen (2010) e o cientista político José Murilo de Carvalho (2015) - alertam para a importância das políticas públicas para com a redução de desigualdades sociais. Consideram que esse fenômeno tende a influir na conquista da cidadania.

Na condição de um direito inalienável de todos, a educação escolar deve ser no mínimo eficaz e, tratada para além da ideia de capital humano. Tanto para ouvintes, quanto para pessoas como as surdas, vê-se que a educação escolar pode ser um dos setores responsáveis por estimular o desenvolvimento da inteligência, produzir, reproduzir e difundir o conhecimento. É preciso considerar que todas as pessoas são capazes de aprender. Neste sentido, a escola tem também por função explicitar a lógica das relações de poder nas quais os humanos estão compulsoriamente imersos.

A relevância social desse estudo reside na construção de um conhecimento novo e na contribuição que se pode prestar à educação dos surdos soteropolitanos. Ganha importância ao propor uma mudança na perspectiva do surdo como uma pessoa dependente do Estado ou da família, para um outro, a do sujeito autônomo. Com o direito a uma educação escolar eficaz, podem tornarem-se cidadãos

autodeterminados e, assim, serem capazes de participar da construção de uma cidade menos desigual. Com base na literatura selecionada, acredita-se que as políticas públicas, destacando as educacionais, tenham um papel fundamental nesse sentido.

Neste trabalho, faz-se uma breve reconstituição de parte da memória da educação de surdos em Salvador, que se iniciou em 1959, com o propósito único de contextualização. O filósofo Paulo Ghiraldelli Jr. (1994, p. 11), colabora ao afirmar que a história “[...] se refere tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo, como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado dos processos humanos”.

Segundo Demo (1992), na sociedade da informação, o desenvolvimento e a cidadania podem se efetivar a partir da transformação dos meios e modos de produção e suas relações de poder e de saber. Tais mudanças podem ocorrer através: da formação política; da ciência; do manejo do acervo tecnológico; de inovações; do consumo consciente e dos cuidados com os princípios éticos para com a natureza humana e não humana. Compreende-se que tais princípios são fundamentais para a construção da cidadania e a redução das pobreza políticas e materiais

Apesar desta pesquisa englobar dados colhidos desde 1959, o recorte temporal da referida investigação tem seu início em 1992, quando essa primeira iniciativa pública para a educação de surdos soteropolitanos se consolidou espacialmente. Este fato foi impulsionado pela Política Nacional de Educação Especial do MEC sancionada em 1994 (PNEE/MEC/94). As diretrizes dessas políticas permitiram fixar e manter essa UE numa sede própria, no bairro de Ondina, vizinho ao Parque Zoobotânico de Salvador. Dessa forma, o presente estudo se encerra no ano de 2006, após as promulgações da Lei 10 436/2002, do Decreto Ministerial nº 5 626/2005, que a regulamentou e da Portaria 3.088/SEC/BA/2005, que transformou a antiga Escola Wilson Lins, no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação Wilson Lins - CAS-BA. Além do que, a institucionalização da LIBRAS nesse período foi um recurso fundamental ao preconizar a educação bilíngue para os não ouvintes.

Vale ressaltar alguns dos estudiosos que contribuíram com pressupostos teóricos para a fundamentação desta pesquisa. São eles: Maria Aparecida Leite Soares (1999) e Marcos Mazzotta (2001); o fonoaudiólogo Carlos Skliar (1999a; 1999b; 2004); os filósofos Antonio Gramsci, Luiz Antonio Cunha (1975); Demo (1995;1999; 1992); o psicólogo e advogado Lev Semiónovitch Vygotski (1983; 2011); e Carvalho, J. (2015).

Excetuando-se a conclusão, este estudo está organizado em cinco capítulos:

O primeiro, trata da introdução e do percurso metodológico, evidenciando o caminho, os percalços e as estratégias adotadas para encontrar a resposta ao problema gerador da pesquisa.

Os conceitos sobre a educação escolar de surdos, no qual a surdez é tratada do ponto de vista socioantropológico e político, são discutidos no segundo capítulo. Devido à necessidade de provocar reflexões quanto a cidadania, é feita uma brevíssima retrospectiva histórica da escolarização destinada a essa população no Brasil, no mundo e em Salvador.

Já o terceiro capítulo é composto de uma análise crítica sobre as políticas voltadas para a educação escolar dessa população, inclusive aquelas presentes nos textos das Cartas Magnas do país. Ressalta-se, ainda, que a educação formal é assumida como um direito, para além da vinculação à ideia do Capital Humano.

A educação escolar de PcD em Salvador, a exemplo dos surdos soteropolitanos, é dissertada no quarto capítulo, destacando-se as influências das políticas educacionais para a formação cidadã. Sinaliza-se, também, para a importância das famílias desses sujeitos, ao erguer as associações que buscavam construir escolas de qualidade.

No quinto e último capítulo reconstituiu-se uma parte da trajetória escolar dos surdos, que vai das Classes de Educação de Surdos Wilson Lins (CESWL) ao CAS-BA, revelando um pouco dos avanços e entraves estruturais e pedagógicos da

instituição. Essa análise teve como base o desempenho acadêmico dos alunos, assim como a formação voltada ao trabalho docente.

- **Justificativa**

A motivação deste estudo deve-se à atuação profissional da autora na área da Educação Especial (EE) na rede estadual em Salvador. Atuou como docente de surdos no Ensino Fundamental 1, entre os anos de 1999 e 2003. Essa condição a levou a incomodar-se com a estrutura física da Unidade Escolar (UE), assim como com a falta de condições de trabalho condizentes com uma educação de qualidade.

Ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (LDBEN) de nº 9 394/96 já estivesse em vigor, foram enormes as dificuldades de ensinar e de aprender, sem uma língua compartilhada em sala de aula. Ainda que os anos 1990 tenham sido considerados no Artigo 87 da Lei supracitada como a Década da Educação, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) disponibilizava cursos de 80 horas para os professores como apoio. Não tinham tradutores ou material didático visual para desenvolverem o trabalho pedagógico. A pesquisa constante e o pedido de ajuda em outras instituições, como o Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA), e a própria Escola Wilson Lins² (EWL), favoreceram a elaboração de estratégias de ensino que atenuaram um pouco as dificuldades. Porém, ainda muito aquém do necessário.

Na primeira turma em que a autora atuou como docente, foram matriculados alunos com anos de repetência, que, em sua maioria, não conheciam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e ainda não conseguiam decodificar uma palavra da Língua Portuguesa (LP). Aparentemente, eram estrangeiros na sua própria cidade. Já adolescentes, desconheciam conteúdos elementares como a quantidade de horas que têm um dia. Situações dessa natureza revelam como a educação para essas

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao tratar dos princípios da Educação Especial, inclusive para os alunos surdos (BRASIL, 1996).

² Era esse o nome da UE desde 1981. Essa instituição passou por diferentes denominações como: Classes de Educação de Surdos Wilson Lins (CESWL) na sua origem em 1959; Escola de Surdos Wilson Lins (ESWL) até a década de 1970; de Escola Wilson Lins (EWL) pelo Decreto 9.301 de 1981 e atualmente, de Centro de Capacitação de Profissionais Educação Wilson Lins – CAS-BA. Neste estudo, a partir desse ponto, a referida instituição será tratada pelo nome atual, a exceção de quando for necessário situá-la historicamente.

peças tem sido relegada ao acaso. Há uma grande descrença no seu potencial como cidadãos capazes de lutar por melhores condições de vida.

Ao ter ciência, através de Soares (1999), que, desde o século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano, havia declarado que essa população era educável, os questionamentos sobre o assunto passaram a ser: os surdos são sujeitos capazes de conquistar a cidadania, ao invés de serem tutelados pelo Estado e ou pela família? O que seria necessário para que essa resposta fosse afirmativa? Que influências em relação às políticas educacionais poderiam ser observadas na vida cotidiana e na cidadania das pessoas surdas oriundas do CAS-BA?

- **Pergunta**

As políticas educacionais brasileiras, que alicerçaram a trajetória escolar dos egressos do CAS-BA, contribuíram para o desenvolvimento da cidadania do grupo investigado?

- **Objetivo Geral**

Analisar os reflexos das políticas educacionais brasileiras na trajetória da educação escolar de um grupo de surdos egressos do CAS-BA de 1992 a 2006, verificando sua possível contribuição para o desenvolvimento da cidadania.

É importante considerar que o conceito de cidadania adotado para este estudo está balizado em autores como Demo (1992, p. 16), que trata do termo como “[...] um fenômeno emancipatório e constituído por uma lado econômico-produtivo, e de outro participativo”. Esta afirmação se coaduna com o tripé: educação escolar; participação social; e autonomia financeira, também compreendida como o autossustento. Vale salientar que foi a partir da análise desses critérios que se propôs encontrar algumas possíveis respostas ao problema de pesquisa

Para a operacionalização da resposta ao problema proposto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

Objetivos Específicos:

- a) Analisar criticamente os conceitos sobre as representações sociais, a surdez e os surdos, assim como as políticas voltadas para a educação escolar de uma parcela dos egressos do CAS-BA.
- b) Discutir conceitos de educação para surdos do ponto de vista sócio-histórico e político, como um direito humano, para além do capital, descrevendo convergências e contradições quanto às acessibilidades linguística, física e pedagógica.
- c) Verificar, na literatura especializada, na legislação e na trajetória escolar desse grupo de surdos, se a educação disponibilizada a eles, no período investigado, resultou em elevação da escolaridade; da participação política e social e/ou da autonomia financeira.
- d) Demonstrar a importância e a responsabilidade do CAS-BA, como uma referência acadêmica na formação cidadã dos surdos de Salvador.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Fundamentada no Método Indutivo, optou-se pelo estudo de caso histórico de caráter exploratório como estratégia de pesquisa que, na visão de Yin (2001, p. 13), “Surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”. Tal escolha se justifica pela compatibilidade com a problemática da educação escolar e cidadania de pessoas surdas de Salvador.

Nesta investigação, foram utilizadas, predominantemente, fontes de informações qualitativas e algumas poucas, também, de natureza quantitativa. Além do que, foi realizado o levantamento bibliográfico em literatura específica e outras acessadas por meio eletrônico, como teses, dissertações e artigos. O Mapa Digitalizado de Matrículas de Estudantes Surdos da Educação Básica em Salvador de 2015, enviado do setor de estatística da SEC/BA para a autora, por e-mail, também serviu para consulta.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se os questionários semiestruturados (ver Apêndices A, B, C e D); as entrevistas³, e a observação simples. Eles foram fundamentais para a recolha de dados, servindo para enriquecer e aprofundar as análises posteriores. Tais ações viabilizaram informações sobre parte do percurso escolar para pessoas historicamente alijadas do direito à educação escolar em Salvador.

Além do atual CAS-BA como espaço principal, os instrumentos de pesquisa foram aplicados em locais tais como a residência dos egressos e o auditório de uma faculdade particular desta cidade, onde ocorreu o Seminário Comunidades Surdas e suas Contribuições para a Cidadania. Esse evento foi promovido pela Associação Sons no Silêncio (AESOS) e realizado nos dias 20 e 21 de outubro de 2016.

Na busca de respostas à pergunta de pesquisa, procurou-se identificar: a) as políticas educacionais criadas para atender às demandas escolares de surdos no Brasil e em Salvador; b) as que foram aplicadas na instituição pesquisada; c) quais os reflexos dessas políticas poderiam ser observados na prática pedagógica nas salas de aulas; d) quais resultados poderiam ser evidenciados em termos de autonomia financeira, bem como, a escolarização e participação política dos surdos, dentro e fora da escola. A expectativa era que, em alguma medida, as possíveis respostas a estas questões convergissem para a construção da cidadania dessa parcela dos egressos da referida instituição.

Para compreender os resultados da educação formal recebida pelos surdos no percurso dessa UE, além dos pressupostos teóricos dos estudos de diversos autores já mencionados, partiu-se da triangulação entre a literatura especializada em políticas educacionais a partir de 1992, assim, como, às possíveis relações da realidade dos egressos do CAS-BA com a cidadania em diferentes etapas da sua jornada em Salvador.

³ Esses instrumentos tiveram como único propósito, complementar as informações do questionário aplicado.

Visando a situar historicamente a gênese da educação pública a essa população, um ano antes do início da pesquisa de campo, foram feitos diversos contatos por e-mail e por telefone com a diretora administrativa do Hospital Santa Luzia (HSL), antiga Fundação Santa Luzia (FSL), local de origem do CAS-BA, em 1959. Contudo, não foi possível obter informações acerca da infraestrutura dos primórdios dessa instituição. Apesar do empenho, não foi encontrada ali uma palavra escrita ou quaisquer outros indícios da existência da educação de surdos.

Todavia, ainda que o CAS-BA não tivesse sua trajetória sistematizada desde a origem, as evidências sobre as primeiras iniciativas de educação para essa população em Salvador foram obtidas no acervo da referida UE. Neste sentido, vale mencionar os apontamentos manuscritos em cadernos denominados de: Registro Escolar; Matrícula; Professores (*sic*) e Aparelhamento Escolar (modelo 1); Convênio de Estatísticas Educacionais/1931⁴; Ata de Resultados Finais; Mapas de Aproveitamento (001 e 002); Atas de reuniões do Colegiado Escolar; roteiros de aulas; boletim escolar de um aluno; e o Projeto Político Pedagógico (PPP/CAS-BA/2013) O Conselho Estadual de Educação (SEC/BA) também foi procurado, mas informaram por telefone que não tinham registros a esse respeito na época.

1.1.1 A amostra da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram: um grupo de surdos egressos do CAS-BA que estudaram até o ano 2006; dois professores; e uma Gestora. Em decorrência do elevado grau de obstáculos, como os de comunicação e de disponibilidade de tempo e de intérpretes para mediar as respostas aos questionários, a autora optou pela técnica de amostragem não probalística por tipicidade ou intencional, tratada por Gil (2008,) como aquela que, apesar da limitação quanto ao rigor estatístico, exige a escolha de um subgrupo que, por apresentar características básicas comuns ao universo da população estudada, é capaz de representá-la. Para tanto, o pesquisador deve contar com um conjunto de informações consistentes sobre a amostra.

⁴ Esta data está impressa na capa do referido documento, porém, os registros manuscritos sobre a vida escolar dos alunos datam inicialmente de 1959.

No caso dessa pesquisa, apesar das mudanças na legislação educacional, os egressos do CAS-BA são os surdos que estudaram praticamente sob as mesmas condições sociais e pedagógicas ao longo do período investigado. Eles estavam quase sempre expostos a problemáticas semelhantes, no tocante a uma das principais questões que os diferenciam da maioria ouvinte: a falta de acessibilidade linguística.

Para conferir legitimidade aos dados levantados, bem como às análises, esse procedimento contou com o conhecimento teórico-prático da pesquisadora em relação ao universo da amostra. Dessa forma, ainda que tenha sido realizado o levantamento de dados quantitativos, o tratamento desses elementos foi centrado nos aspectos qualitativos e balizados na literatura específica. Também por essas razões, assume-se que este é um estudo exploratório, deixando claro a necessidade de desenvolvimento de outras pesquisas para maiores aprofundamentos.

Para o Docente 1, os critérios foram: ser o professor mais antigo, o que permitiria trazer à tona alguns elementos importantes sobre a trajetória da escola; a formação de professores e as prováveis mudanças políticas e pedagógicas ocorridas num tempo mais próximo da origem da UE. Quanto ao Docente 2: estar atuando na instituição desde a Lei 10.436/2002 e do Decreto Ministerial nº 5. 626/2005. As informações advindas desse participante trariam respostas quanto às possíveis mudanças observadas na UE em decorrência da implementação de tais políticas. No que diz respeito à Gestora, que também foi professora na referida instituição, a expectativa era colher dados em relação ao desempenho escolar e a influência das políticas e tendências pedagógicas no ensino para surdos.

Ressalta-se que, conforme a literatura sobre o tema, essa dezena de indivíduos é parte de uma população minoritária, submetida a um atraso considerável na educação escolar em relação aos ouvintes. Segundo Demo (1992), não pode haver cidadania e/ou desenvolvimento sem redução da pobreza política, ou quando se ignora a exclusão de grupos marginalizados, ainda que quantitativamente pequenos.

Segundo os dados obtidos, os sujeitos participantes pertencem à faixa etária dos 23 aos 59 anos de idade e são economicamente ativos. Com exceção de um, a maioria

encontra-se na base da pirâmide social. As profissões variam: um professor universitário, instrutores da LIBRAS, vendedores, empacotadores, além de aposentado pelo Benefício de Prestação Continuada⁵ (BPC) e desempregados.

A maioria desses egressos (nove dos dez) são moradores de bairros economicamente desfavorecidos, a exemplo de Santa Cruz, Boca do Rio, Valéria, Itacaranha, Boa vista do Lobato, São Marcos ou em conjuntos habitacionais como o Cabula VI. Somente o egresso mais velho, que é bilíngue, é professor da LIBRAS de uma universidade particular e mora no Jardim Armação, considerado como bairro de classe média, situado na orla marítima da cidade. No quesito escolaridade: somente um⁶ atingiu a Pós-graduação *latu sensu*; dois, o Nível Superior incompleto; um o Ensino Fundamental 1 incompleto; e cinco com o Ensino Médio completo. Ressalta-se que estes seis últimos ainda conservam dificuldades no uso da LP escrita.

A importância da educação formal para essa população, é analisada também por Araújo (2002), ao referir-se à Lei 8.213/91, que trata de empregabilidade às PcD. Ela relata que, para cumprir essa Lei, uma rede de supermercados, que emprega surdos em Salvador, teve que diferenciar as exigências quanto à escolaridade para a admissão de estagiários à função de empacotador. Enquanto que para os surdos candidatos à vaga, o critério era ser alfabetizado em LP e ter fluência na LIBRAS, para os ouvintes, era indispensável ter concluído o Ensino Médio. Ainda assim, três dos que foram admitidos, nunca tinham frequentado uma sala de aula. Fatos dessa natureza expõem o desafio que tem a escola, devendo ser apoiada por políticas educacionais efetivas e eficazes, bem como por outras instâncias sociais.

Por questões éticas, os nomes dos participantes deste estudo estão preservados por códigos que os identificam nas suas respectivas funções. Os ex-alunos (em ordem cronológica decrescente) serão tratados como: *Egresso 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10*. Os professores serão denominados de *Docente 1 e Docente 2* e a diretora, será nomeada de Gestora. Enfatiza-se que todos os participantes assinaram o Termo de

⁵ É um benefício da assistência social, direito dos cidadãos brasileiros que atendem aos critérios da lei e que dele necessitam. Foi instituído pela Constituição Federal de 1988, e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 7/12/1993. O valor do BPC é de um salário mínimo, pago por mês às pessoas idosas e/ou com deficiência que não têm como garantir a sobrevivência, por conta própria ou com o apoio da família Brasil (2009).

⁶ Este é o único egresso bilíngue do grupo.

Livre Consentimento Esclarecido (ver Apêndice E), aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIFACS, sob o Parecer Consubstanciado nº 1 780.688.

1.2 PRIMEIRA ETAPA – REVISÃO DE LITERATURA

Nesta fase, foram identificadas nove pesquisas sobre educação de surdos na Bahia no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os temas relacionados à educação de surdos, assim como políticas educacionais mais conhecidas, foram obtidos no próprio acervo da pesquisadora, sendo submetidos à revisão sistemática para fundamentar as discussões teórico-metodológicas. Foi uma estratégia para a análise dos dados, além de ser uma importante contribuição para a produção textual

1.2.1 Segunda etapa - coleta de dados

A efetivação desse trabalho contou com a realização de oito visitas ao CAS-BA nos turnos diurno e noturno. Após a oficialização da anuência da Gestora, foi realizada a primeira visita e início do levantamento de dados nos arquivos da instituição. Iniciou-se pelos documentos antigos a respeito da origem e formação da UE em 1959.

Para construir este case, foram pesquisadas várias fontes de informações e a manutenção de um encadeamento de evidências. Assim, nas demais visitas, foram selecionadas as atas e documentos com registros sobre as matrículas e o desempenho acadêmico dos alunos, dando origem a um banco de dados⁷, inicialmente manuscritos.

1.2.2 Instrumentos de pesquisa

- **As entrevistas:**

⁷ Atas de reuniões; assembleias de Colegiado Escolar; atas de resultados finais dos anos letivos do recorte temporal selecionado; boletim escolar de um aluno e diários escolares utilizados pelos professores. Os dados foram copiados à mão e dispostos em tabelas e outras anotações e observações empíricas.

No referido instrumento, os participantes/informantes tiveram um papel essencial no aprofundamento dos conteúdos dos documentos, revelando indícios que contribuíram para compreender partes do processo a que o fenômeno estudado foi submetido. Devido à escassez de tempo e por conta da necessidade de deslocamento dos intérpretes/tradutoras da LIBRAS, que mediaram essa atividade, foi utilizado apenas parcialmente para se entender e desmistificar algumas dúvidas em relação ao próprio questionário.

Também foi planejado entrevistar pessoas que estiveram à frente do funcionamento do CAS-BA desde a origem. Entretanto, não foi possível ampliar as descobertas, uma vez que algumas das que poderiam “dar voz” a esses documentos já não existiam. A última foi o secretário escolar, o Sr. Geraldo, esposo da Prof^a Jandira Freire, que havia falecido no ano anterior à pesquisa. Segundo a Docente 1, ele era muito cuidadoso com a documentação da escola. Essa característica deste servidor garantiu que a coleta de dados fosse possível, desde o primeiro ano de existência da UE.

▪ **As observações**

Estar no campo de pesquisa é estar observando os acontecimentos ao redor. Os sentidos não pedem licença para perceber a realidade *in loco*. Logo nos primeiros momentos de aproximação com a instituição, foi observada uma discrepância entre as políticas públicas voltadas para a acessibilidade, especialmente, numa escola para surdos. A estrutura física está longe dos valores proclamados na legislação, há muito tempo em vigor.

O pouco conhecimento da comunidade escolar em relação ao percurso histórico, foi constatado quando foram solicitadas informações sobre a origem da escola. Somente os professores mais antigos e um funcionário tinham algumas informações. Contudo, Vasconcelos (2013, p.29) ensina que: “Reconstruir a história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo”.

Entretanto, foi possível perceber as ricas interações entre os alunos, professores e funcionários, conversando animadamente, em LIBRAS. Essa percepção da autora pode ser compatível com a realidade observada durante o Seminário da AESOS, inclusive quando da apresentação de uma peça teatral na referida língua, com tradução para a LP. Nos dois casos, o ambiente revelou-se como espaços de liberdade comunicativa, entre surdos-surdos e surdos-ouvintes.

▪ Os questionários

Esse instrumento é definido por Gil (1987) como uma técnica formulada por uma seleção de questões, que envolvem opiniões, crenças, saberes e não saberes, assim como outros dados da realidade do sujeito da pesquisa. A opção pelos questionários semiestruturados deve-se à diversidade de nível de escolaridade dos participantes, especialmente, os surdos que variavam entre os que não tinham domínio da LP escrita e os que já tinham ou estavam frequentando a universidade, inclusive como docente. Dessa forma, havia a possibilidade de que todos o respondessem.

Foram aplicados treze questionários⁸: 10 para os surdos⁹; um para a Gestora; um para o Docente 1, um para o Docente 2. Eles foram organizados por assuntos pertinentes ao provável conhecimento do participante sobre o tema, com vistas à obtenção de respostas às questões formuladas no estudo. Para os egressos as questões-chave foram: a autonomia financeira; possível contribuição para o desenvolvimento; o grau de escolaridade; a percepção sobre o ensino nesta instituição; a participação social e política no Colegiado Escolar, assim como em outros espaços sociais, além de noções de cidadania.

As questões para os docentes versaram sobre: a prática pedagógica, o desempenho escolar dos alunos, a estrutura física e pedagógica da escola nos diferentes períodos; tendências pedagógicas que a UE atravessou; a formação de professores; a proficiência em LIBRAS; a educação bilíngue para os surdos e o estágio em que

⁸ Os profissionais ouvintes da UE, e apenas dois dos Egressos, levaram os questionários para responderem em suas casas.

⁹ Dos três egressos, instrutores da LIBRAS, dois não aceitaram respondê-los por escrito na LP, sendo necessária a mediação das intérpretes.

se encontra essa filosofia no CAS-BA. Para a Gestora, foram considerados os seguintes pontos: as políticas educacionais inclusivas; o desempenho acadêmico dos alunos; o financiamento da educação escolar; e a relação da instituição com a SEC/BA, como entidade mantenedora;

Cinco questionários foram aplicados na residência da irmã de dois deles. Ressalta-se que, guardadas as devidas proporções, é importante destacar a sua participação dessa pessoa como Informante e mediadora numa referência ao personagem DOC¹⁰ do Livro do clássico estudo de caso, Sociedade de Esquina de *Foot White*. Ela forneceu os contatos, conseguiu reunir duas duplas de surdos e uma intérprete para responder o instrumento supramencionado. Foi um sábado de muitas descobertas que enriqueceram a pesquisa.

1.3 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A opção pela abordagem qualitativa visou a nortear o levantamento de dados obtidos no local de pesquisa, bem como sua análise e interpretação, a partir de conversas informais e dos instrumentos acima relacionados. Ressalta-se que os dados quantitativos levantados no CAS-BA foram também importantes, uma vez que possibilitaram a mensuração de variáveis que, em diálogo com os pressupostos teóricos e a realidade observada, podem ser traduzidos em argumentos que permitem discutir e compreender a problemática estudada.

Para Yin (2001), os objetivos da análise devem permitir ao pesquisador a organização dos dados, ao contribuir para que os achados viabilizem respostas às questões propostas para o estudo. As informações a respeito da dinâmica escolar, extraídas dos mapas de desempenho acadêmico e dos registros a respeito do alunado em diferentes épocas, foram analisadas visando compreender o papel das políticas e interesses que porventura poderiam ter subsidiado as práticas pedagógicas da instituição naquele contexto.

¹⁰ Informante que colaborou com a pesquisa, um clássico Estudo de Caso sobre uma comunidade urbana periférica, denominado de Sociedade de Esquina, realizada em Corneville nos EUA. Whyte (2005).

Os dados quantitativos foram inicialmente selecionados e organizados em tabelas. Em seguida, receberam tratamento estatístico, sendo convertidos em gráficos. Eles serviram para demonstrar o desempenho escolar, a partir dos índices de retenção de fluxo, índices de eficiência acadêmica, de evasão e de repetência dos alunos durante o percurso pedagógico da instituição, revelando, assim, a influência das políticas educacionais do MEC para surdos e sua aplicação nesta UE quanto a cidadania.

Por não ter encontrado na UE, uma referência para calcular a eficiência acadêmica da instituição, refletido no desempenho escolar dos alunos, os números registrados nas atas, foram convertidos, em índices, com base nos Métodos de Cálculo para os Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – TCU (BRASIL, TCU, 200?, p.01), como:

- Método de cálculo:

- a) Índice de eficiência acadêmica:

Σ N° de concluintes x 100

Σ N° de Ingressos ocorridos por período equivalente

- b) Índice de retenção de fluxo

Número de Alunos Retidos (Reprovação + Trancamento) x 100

Alunos Matriculados

Os números de alunos concluintes da fórmula foram substituídos pelos de aprovados. O trancamento trocado pelo de evasão dos discentes da instituição pesquisada. Após o cálculo dos referidos índices, eles foram organizados em tabelas e transformados em gráficos. A tabela e as figuras foram montadas a partir do referencial teórico e das informações obtidas no campo de pesquisa.

Salienta-se que foi verificada uma escassez de informações a respeito desta população, por parte dos órgãos ligados à SEC/BA. Mesmo se admitido que elas deveriam existir pelo menos a partir do final da década de 1980, quando se

intensificaram as políticas e os atendimentos para a educação de surdos no Estado. Ao solicitar informações ao setor de Estatística Educacional da SEC/BA, o coordenador informou por telefone¹¹ que o Censo escolar organizado neste modelo, na Bahia, surgiu em 2007 pelo EducaCenso. Ainda não há dados específicos de surdos ou outras PcD, anteriores a 2015. Se em 2007 já existiam surdos na Educação Básica na Bahia, por que precisaram de oito anos para incluí-los no referido Censo?

Questões dessa natureza reforçam a necessidade de empreender outras pesquisas sobre os surdos soteropolitanos. A defesa dessa população, em relação aos seus direitos básicos, carece de formação dos seus próprios intelectuais. O exercício de cidadania depende, também, de sólidos argumentos científicos, os quais se acredita conquistar a partir de políticas educacionais eficazes e eficientes, capazes de incidir sobre a educação no chão da escola.

¹¹ As referidas informações foram solicitadas por e-mail no dia 23 de agosto de 2016 e respondidas por telefone no dia 31/08/2016.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE PESSOAS SURDAS

A educação é uma área de conhecimento interdisciplinar e transversal às atividades humanas através dos tempos. Em cada sociedade, tem um significado e um funcionamento próprio. Defini-la é tarefa difícil, considerando que se trata de um conceito dinâmico, que se diferencia no tempo e no espaço, expressado pela filosofia, pelos contextos políticos e sócio-históricos vigentes.

O Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa Século XXI (1999, p. 718) enuncia que a “educação é: ato ou efeito de educar-se, ou processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral”.

Além dessa perspectiva, Libâneo (1994, p. 16), corrobora ao afirmar que a educação:

[...] é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada uma precisa cuidar da formação de indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social.

Contemplando as assertivas acima, compreende-se que dentro ou fora da escola, a educação pode colaborar para viabilizar o projeto de nação, ao viabilizar a elaboração de estratégias para desenvolvimento de uma cidade. Tanto pode consolidar, quanto desestabilizar valores, sustentando, ou forjando resistências, aos ideais dos grupos de prestígio social. A instituição de ensino pode ser vista como um *locus* privilegiado de sistematização, produção e reprodução de conhecimentos e de culturas.

Ainda que muitos percalços na educação escolar dessa população sejam comuns, desde o início do século XX, Vygotski (1983, p. 117) assegurava que *“la educacion del ciego y el sordo no se distingue en nada substancial de la educacion del nino normal”*. Para Vygotski (2011), é no desenvolvimento cultural que se compensa a deficiência. Daí a necessidade de políticas públicas que assegurem um meio social acessível a todas as crianças desde o nascimento, ao viabilizar uma escola que respeite as diferenças de todas as pessoas.

No que diz respeito à educação escolar, estudiosos como Cunha (1975), Demo (1996) e Manacorda (2002) adotam os princípios gramscianos, ao postularem que a escola deve ser unitária¹². Segundo Monasta (2010), apesar de pouco ter escrito para a educação, Gramsci ocupou-se, de forma mais ampla, da contundente defesa da formação de intelectuais orgânicos, dando sua colaboração para essa área de conhecimento.

Na visão de Gramsci (1979, p. 09), “A escola é um instrumento criado para formar os intelectuais de diversos níveis”. O autor admite que todas as pessoas são potencialmente intelectuais, mas nem todas exercem o papel de organizadoras da cultura na sociedade. Para ele, os intelectuais orgânicos constroem um conhecimento teórico-prático sobre sua classe, sendo capazes de argumentar em defesa dessa, perante outros grupos.

Entende-se que se os surdos tiverem as condições necessárias para se desenvolverem, as suas perspectivas de crescimento pessoal, social, político e econômico tenderão a se elevar. Assim, ao mesmo tempo que a instituição escolar, através de grupos hegemônicos, promove a dominação das consciências, ela também pode instrumentalizar as classes oprimidas, como os surdos, a lutarem por uma contra-hegemonia.

Conforme Skliar (2004), a história dos surdos é marcada pela exclusão, sob o argumento do déficit, ficando atrasados em educação escolar em relação aos ouvintes. Para ele, tal discurso encobre a omissão do poder público em promover uma educação que estimule o senso crítico dessa população. A ausência de atenção a essas condições tem dificultado a edificação de uma vida autogovernável, retardando o projeto de desenvolvimento.

Por conseguinte, os especialistas que tratam da educação de surdos, asseguram que a identidade surda constrói o seu arcabouço intelectual, sem o auxílio da audição. Diferente dos ouvintes, laboraram o seu pensamento com o predomínio da

¹²É aquela que cuida da formação humana tanto voltada para pensar, como para o fazer, onde governados devem ter condições, e serem estimulados a aprenderem a tornarem-se, governantes (*sic*). Gramsci (1979).

visão, numa sociedade em que os artefatos e simbologias são majoritariamente oral-auditivos. Urge descobrir como valorizar o potencial de aprendizagem dessa população do ponto de vista dos Estudos Surdos, em que a surdez seja abordada por uma visão socioantropológica, política e não pela falta.

2.1 SURDOS E SURDEZ

As questões relacionadas à surdez e aos surdos são por demais complexas. As abordagens selecionadas para esta pesquisa buscam entender a sua dinâmica no tempo e no espaço, visando aprofundar conceitos e problematizá-los.

Conforme Ferreira, A. (1999, p. 1.907), na definição dicionarizada, a surdez “[...] resulta de lesão do conduto auditivo externo ou de ouvido médio”. Contudo, o Programa de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental (1997, p. 34), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), conclui que ela pode ser causada por problemas hereditários, ou doenças como: meningite, sarampo, rubéola, ingestão de medicamentos tóxicos pela gestante ou pela exposição a ruídos intensos, como é o caso do ensurdecimento.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a surdez também está associada à microcefalia¹³ causada pelo Zika Vírus, transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti* (BRASIL, 2016). Na Cartilha Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais de Alunos Surdos do MEC (BRASIL, 2006, p. 19), a surdez é:

[...] uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio, ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva [...].

De acordo com um documento da Faculdade de Biologia da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP, 2010), a ausência de audição pode ser unilateral, atingindo a

¹³É uma formação congênita em que o perímetro do crânio do menino tem medida igual ou inferior a 31,9 centímetros, e da menina, igual ou inferior a 31,5 centímetros. Tal condição, afeta o desenvolvimento cerebral da criança, levando-a a ter surdez, cegueira ou deficiência intelectual. (BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2016).

um ouvido, ou bilateral. Do ponto de vista clínico, pode ser classificada em graus e organizada da seguinte forma:

- a) Audição normal - de 0 a 15 dB¹⁴
- b) Surdez leve – de 16 a 40 dB. A pessoa pode apresentar dificuldades para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa, como um cochicho.
- c) Surdez moderada – de 41 a 55 dB: Com esse grau de perda auditiva não se consegue ouvir uma voz fraca, ou o canto de um pássaro.
- d) Surdez acentuada – de 56 a 70 dB. Indica dificuldades para ouvir uma conversação normal.
- e) Surdez severa – de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa terá dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório.
- f) Surdez profunda – acima de 91 dB. Está relacionada às dificuldades para ouvir o ruído de caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, ainda, o ruído de um avião decolando.

A classificação acima indica que, tanto para fins médicos, quanto para a educação tradicional, a surdez era (e, por vezes, ainda é) compreendida do ponto de vista clínico. A pessoa surda era considerada doente e denominada de: doidinhos, mudos, surdos-mudos ou deficientes auditivos (DA). Essa última terminologia ainda é utilizada, inclusive nas obras publicadas pelo MEC, embora seja criticada por alguns surdos. Segundo a linguista Tanya Amara Felipe (2001, p. 38):

Aqueles que atuam mais politicamente na conquista de seus direitos e cidadania, rejeitam o termo DA, por entenderem que "A palavra deficiente estigmatiza a pessoa, por que a mostra sempre pelo que ela não tem em relação às outras, e não que ela pode ter de diferente [...]"

¹⁴ Conforme o capítulo 06 do documento da disciplina de bioengenharia da Universidade Estadual Paulista, disponível em: www.p.feb.unesp.br/jcandido/bioengenharia/Bio06, Db é igual a decibel que é uma escala de medida criada pelo inventor do aparelho para surdez e do telefone, Alexander Graham Bell. O decibel corresponde à décima parte do Bel, usada para relacionar grandezas acústicas elétricas.

As pressões das comunidades surdas sinalizam para mudanças de posturas e de reconhecimento desses sujeitos, para quem a surdez não é sua única característica.

Quanto aos níveis de surdez e sua relação com a educação escolar, a pesquisadora Paula Botelho (2002), corroborando Vygotski (1983), afirma que, na escola, esses sujeitos devem ser tratados como alunos, e não como deficientes, pessoas que têm “decibels a menos”. Paula Botelho (2002), adverte que “insistir em uma classificação por graus de perda auditiva é desviar de questões que são de fato muito importantes.” As identidades e as diferenças fazem parte desse contexto. Desse modo, compreende-se que a escola não é espaço terapêutico: deve-se cuidar do letramento¹⁵ e, não, substituí-lo.

Conforme os autores acima mencionados, a lesão no nervo auditivo dificulta ou impede a audição. Essa condição leva-os a funcionar diferente do ouvinte, sem, necessariamente, inviabilizar a interação. A surdez trará prejuízos à aprendizagem informal ou escolar, se não houver livre acesso à comunicação no ambiente em que se vive. Skliar (1999, p.12) ainda alerta que:

O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença: nesse discurso, a diferença é melhor definida como diversidade, assim, a diversidade não é outra coisa, senão de uma anormalidade, de um projeto hegemônico.

Essa discussão mostra que as fronteiras entre o normal e o patológico, são definidas por grupos de prestígio social. Tais grupos, no dizer de Gramsci (1979), usam seus intelectuais orgânicos, para se manterem no poder.

Entretanto, segundo Santana (2007), o conhecimento da medicina sobre essa população não deve ser menosprezado, uma vez que o implante coclear¹⁶, assim como outras próteses já disponibilizadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), são

¹⁵ É um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais, necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita (SOARES, 2005, p. 50).

¹⁶ Popularmente conhecido como ouvido biônico, é um aparelho eletrônico de alta complexidade tecnológica, que tem sido utilizado nos últimos anos para restaurar a função da audição nos pacientes portadores de surdez profunda que não se beneficiam do uso de próteses auditivas convencionais FMUSP (2005).

recursos que, embora complexos e polêmicos, têm promovido mudanças significativas na vida de alguns surdos.

De acordo com o neurolinguista inglês Oliver Sacks (2000); Skliar (1998, 1999, 2004) e Sá (2006), são surdas as pessoas que por não conseguirem ouvir a voz humana sem o auxílio de próteses, constroem sua identidade, a partir da experiência visual.

Enfatiza-se que neste estudo são priorizados os surdos pré-linguísticos¹⁷. Tais pessoas devem ser compreendidas do ponto de vista socioantropológico e dos estudos surdos, e não, a partir da falta de audição. Essa base epistemológica se justifica pelo rompimento com o tratamento clínico, tradicionalmente imposto à educação dessa população e, por compreender que tal concepção tenha lhes causado atrasos à conquista da cidadania.

Ao tratar da educação estudos surdos¹⁸ como defesa da cultura e das lutas políticas, Skliar (2004, p. 07) assevera que:

Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. O etnocentrismo – junto a um de seus derivados mais perigosos na educação especial: o paternalismo – é um reflexo da intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico-político concêntrico, que utiliza os meios de comunicação de massa – ou o contrário – para exercer sua teoria e sua práxis de globalização.

Deve se reconhecer que apesar das lutas dos surdos, de suas famílias e de estudiosos no assunto, ainda persiste a crença no mito da normalidade que foi criticado por Foucault (2010). Na obra *Os Anormais*, ele advoga que os conceitos de

¹⁷ São indivíduos que perderam a audição antes da aquisição de uma língua.

¹⁸ Esses estudos “[...] inscrevem-se como uma das ramificações, pois também enfatizam as questões das culturais, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. (SÁ, 2006, p. 66).

normal ou anormal são construções sociais¹⁹. Derivam das relações de saber e de poder de um grupo sobre outros, em determinados contextos históricos, econômicos e políticos. São formas sutis ou violentas de controlar o corpo de determinados indivíduos, a partir de um modelo único de pessoa, o que é impossível. A natureza não copia, para ela, cada um é único.

Todavia, o que significam os estudos culturais para a educação escolar dos surdos? Segundo Sá (2006), eles surgiram na década de 1960 na Inglaterra, impulsionados pela crítica desses sujeitos aos preceitos da cultura majoritária. Para Sá (2006, p. 50), “o projeto dos estudos culturais é o de abstrair, descrever e reconstituir, em estudos concretos, as formas pelas quais os seres humanos vivem e se sustentam objetivamente”. Na área da história, a legitimidade da cultura e maior prestígio social estavam reservados aos grandes heróis e às grandes obras. A população, em geral, assim como os surdos, eram (não raro, ainda são) vistos como culturalmente pobres: o oposto da suposta riqueza da elite dominante.

Vários movimentos de surdos pelo mundo buscam resistir ao processo de normalização de sua identidade historicamente negatizada. Assim, o pesquisador finlandês Jokinen Markku (1999, p. 108) declara que: “Uma visão sociocultural concebe a surdez, em seus *aspectos sociais, linguísticos e culturais* (grifos no original). Essa visão enfatiza os aspectos *positivos da surdez*, experimentada pelos próprios surdos [...]”.

Na contemporaneidade, a cultura hegemônica não é mais considerada a única. De acordo com Sá (2006), um dos objetivos dos estudos culturais é problematizar as relações de poder, suas implicações nas relações de saberes, uma vez que se

¹⁹ Dois acontecimentos podem servir de exemplos para se entender na prática, como funcionam tais relações. O primeiro, ocorreu em 17 de maio de 1990. Conforme a reportagem assinada por Mesquita (2013), a homossexualidade foi retirada do Código Internacional de Doenças (CID) após décadas de pressões dos movimentos sociais. O segundo, diz respeito à definição da microcefalia. Em 10/03/2016, o Portal Brasil do Ministério da Saúde, abriu uma matéria com a seguinte notícia: “O Ministério da Saúde passa a adotar, a partir desta quarta-feira (9), novos parâmetros para medir o perímetro cefálico e identificar casos suspeitos de bebês com microcefalia. Para menino, a medida será igual ou inferior a 31,9 centímetros e, para menina, igual ou inferior a 31,5 centímetros”. Brasil (2016). Vê-se que também as classificações corporais, estão longe de serem somente obras da natureza: refletem o poder, o saber e o modo como cada sociedade enxerga suas diferenças em contextos sociohistóricos (*sic*) diversos.

constituem e se propagam pelo discurso. Compreende-se que as lutas para impedir o desaparecimento de minorias culturais se fazem pelo respeito à diversidade. A valorização e disponibilização da LIBRAS²⁰ nas escolas de surdos, ou ouvintes, é fundamental nesse sentido. Assim, o conflito e o choque de interesses têm vendado os olhos de políticos e de comunidades escolares, que tratam a questão como um capricho. Argumentam que a população surda é pequena e, por essa razão, insuficiente para justificar os custos que teriam com esta atividade.

2.1.1 Libras e ou Língua Portuguesa: uma questão de liberdade

Neste estudo, enfatiza-se o acesso linguístico para as pessoas surdas: seja a língua de sinais (LS) como primeira língua; a LP escrita, e ou oralizada; ou ainda, as duas línguas, se for o desejo dos surdos e de suas famílias.

Os surdos devem ter a liberdade de contar com um ambiente linguístico favorável à sua condição, desde o nascimento, estando expostos a uma, ou a mais línguas em todos os espaços sociais. Convém ressaltar que as crianças ouvintes vivem num ambiente oral-auditivo, enquanto que as surdas, muito raramente, encontram-se num meio onde se usa a LS. A interação é fator indispensável a aprendizagem, à vida.

Na obra intitulada *A Condição Humana* (2007), Arendt corrobora ao afirmar que o ser humano é inevitavelmente social. Não existe na solidão, não produz cultura e história sozinho. É, portanto, na convivência com o outro que se constrói a linguagem, a língua e os sentidos do mundo que o cerca.

Assim, estudiosos como Sacks (2000) sustentam o valor da LS para os surdos, ao afirmar que ficar impossibilitado de comunicar-se é uma das mais desesperadas calamidades humanas. Segundo o autor, uma criança corre o risco de desenvolver uma doença mental ou um *déficit* intelectual se permanecer privada da interação com os seus semelhantes.

²⁰ Língua Brasileira de Sinais – Língua de sinais, utilizada por surdos brasileiros.

Se os surdos sempre existiram, provavelmente, as LS também. Conforme Quadros (1997), professora e filha de surdos, a LIBRAS foi criada pelos próprios surdos brasileiros, constituindo-se num instrumento de interlocução indispensável entre eles e o meio social.

Segundo Rocha (2008), o primeiro agrupamento de surdos em uma escola no país, ocorreu a partir de 1857, com a inauguração do Instituto Imperial de Surdos-Mudos (IISM) no Rio de Janeiro. Sob a influência da Língua de Sinais Francesa (LSF) trazida pelo professor surdo E. Huet²¹, os não ouvintes brasileiros criaram e aperfeiçoaram a LIBRAS no uso cotidiano com os seus pares surdos, mesmo quando o IISM os proibiam de utilizá-la.

Importante frisar que, para Santana (2007), a LIBRAS não é uma simples linguagem gestual. É um sistema convencional de sinais estruturados, da mesma forma que as palavras, das diferentes línguas naturais. Não pode ser traduzida literalmente para a LP; possui gramática própria; é utilizada na modalidade fala, enquanto que a LP é usada para a escrita e não é universal. Cada cultura elabora sua própria LS.

A seguir, serão considerados os pressupostos teóricos de convictos defensores da LIBRAS, como a primeira língua dos surdos e do bilinguismo²², a exemplo de Quadros (1997); Skliar (1999a, 1999b); e Sacks (2000). Por outro lado, Santana (2007), e o educador José Geraldo Silveira Bueno (1999), argumentam que a LIBRAS não é a língua materna dos surdos. Suas genitoras, em geral, desconhecem essa LS. No entanto, Botelho (2001, p. 96) advoga que:

É a língua de sinais que desperta na criança surda, os sutis matizes semânticos e os comportamentos sócio-lingüistas de base: pergunta-resposta, sistema de papéis, negação-afirmação, regras de cortesia, jogo de palavras, subentendidos etc., e tudo o que implica num domínio de uma língua.

²¹ Professor surdo francês, oriundo do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, no século XIX, fundador da primeira escola de surdos do Brasil. O Instituto Imperial de Surdos-Mudos do Brasil, é o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sediado no Rio de Janeiro, no bairro Laranjeiras. Até a atualidade, esse Instituto, é uma referência da educação de surdos no Brasil. (ROCHA, 2008).

²²“O bilinguismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o sistema educacional para surdos. A educação bilíngue consiste, em primeiro lugar, na aquisição da língua de sinais, sua língua materna. O bilinguismo visa à exposição da criança surda à língua de sinais o mais precocemente possível, pois esta aquisição propiciará ao surdo um desenvolvimento rico e pleno de linguagem e, conseqüentemente, um desenvolvimento integral”. (LACERDA; MANTELATTO, 2000. p. 21-41).

O argumento de Skliar (1998), assevera que as relações de colonização da surdez partem dos ouvintes. São comportamentos conservadores que cobram a forma oral como única, sendo inviável do ponto de vista cultural e dos estudos surdos. Sá (2006) complementa, garantindo que esses estudos são imprescindíveis, pois reconhecem que há uma luta entre modelos e representações sociais sobre a surdez e sobre os surdos. Para a autora :

Os ouvintes desenvolvem um conjunto de concepções, princípios práticos dos pontos de vista educativo, linguístico, legislativo e social sobre os surdos que precisam ser confrontados, desfamiliarizados, pois por trás de cada concepção, certamente há interesses políticos, filosóficos, econômicos e até religiosos. (SKLIAR, 1998, p.25).

Outrossim, Quadros (1997); Sacks (2000); Sá (2006); e Skliar (1999a) asseguram que o uso cotidiano da LIBRAS evita atrasos na linguagem e problemas na interação e na aprendizagem. Pode ser adquirida espontaneamente, sem terapias. Além disso, favorece as interações casuais como: contar piadas, brincar ou, simplesmente, “jogar conversa fora”. Essas ações fortalecem os laços entre o surdo e sua família ouvinte. Entretanto, Bueno (1999), e também Santana (2007), criticam a adoção da LS como única língua para os surdos ao defender que eles devem ter acesso também à LP oral. Entendem que ela é um recurso de inserção no universo cultural majoritário.

Ainda nesse debate a professora Elidea Lúcia Bernardino (1997, p. 31) argumenta que “[...] de 90% a 96% dos surdos brasileiros são membros de lares ouvintes”. Por essa razão, dificilmente estão “naturalmente” expostos à aquisição de uma língua, levando-os a sentirem-se como estrangeiros em suas pátrias. Segundo Castel (2011), tal sentimento está relacionado com a discriminação negativa, sendo mais um empecilho à conquista da cidadania.

Santana (2007) pondera que a aquisição de uma língua é um direito humano, cabendo às famílias optarem por aquela que sentem ser a melhor. Dessa forma, com LIBRAS ou LP, faz-se necessário reduzir e/ou eliminar a dependência e a tutela da pessoa surda em relação aos ouvintes. Conforme a autora, nem todos os surdos podem ser oralizados: alguns não desejam e outros simplesmente não conseguem adaptar-se aos exaustivos exercícios vocais.

Sen (2009) não trata da LS em sua obra. Entretanto, advoga que independentemente da situação, cada pessoa deve ter a liberdade de escolher como exercer as suas capacidades²³ e, assim, conquistar uma vida digna. Conforme Sen (2009, p. 105), “A “capacidade” (grifo no original), [*capability*] de uma pessoa consiste em combinações alternativas de funcionamentos cuja realização é factível para ela”. Devendo-se ter o devido respeito às suas condições corporais.

Consubstanciada com DUDH, proclamada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/1948) e, conforme a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL/1996), organizada por Oliveira, G. (2003), no Brasil, existem 210 idiomas. Esse documento também ratifica que os humanos têm direito à formação de grupos linguísticos como expressão da identidade, sejam quais forem.

Em suma, é imprescindível educar os sentidos para conviver respeitosamente com a diversidade de línguas, e formas de expressões que compõem o mosaico linguístico da população nativa ou imigrante: neste caso, em especial, com os não ouvintes e suas múltiplas identidades.

2.1.2 Educação dos surdos pelo mundo: uma trajetória de exclusões

O percurso da educação para a população em geral é marcado, prioritariamente, pela formação de mão de obra e pela assimilação de valores comuns à classe hegemônica. A história da educação da PcD, dentre elas, os surdos, tem sido baseada nas noções de normal/anormal, ainda que tais conceitos sejam variáveis, segundo os contextos sociais.

Dessa forma, Foucault (1972) argumenta que à medicina era atribuída o papel de classificar o que parecesse desviante da norma, como patológico, doente. Por essas

²³ Ressalta-se que capacidades para Sen (2009), não se refere à discriminação das PcDs, por conta da sua forma peculiar de funcionamento, e sim, da valorização das características positivas e sadias de quaisquer pessoas, PcD ou não. Cada sociedade deve promover investimentos capazes de compensar as dificuldades que porventura, tenham. Enfatiza-se que tal vocábulo, não tem relação com capacitismo.

e outras razões, as pessoas surdas passaram a ser reconhecidas como humanos, somente após o século XVI da Era Cristã.

Assim, as discussões neste sentido terão por base os estudos de: Maria Aparecida Soares (1999), autora de História de Educação dos Surdos no Brasil; Sá (2006); Karin Strobel (2009), professora surda; e da professora Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (2006), que se fundamenta na obra do professor surdo francês Fernand Berthier, escrita em 1840. Para os estudiosos supracitados, em muitas sociedades ocidentais, a educação formal da pessoa surda surgiu por razões econômicas e ou religiosas.

Segundo Nascimento (2006), os primogênitos nobres tinham o direito à herança da sua família e, sendo surdos, ou tendo alguma outra deficiência, não podiam recebê-la. Não eram considerados gente, nem podiam receber os sacramentos, ou confessar os pecados. Eram tidos como seres demoníacos, imperfeitos que representavam o castigo divino, diferente do Antigo Egito e da sociedade persa, onde a surdez e outras PcD eram entendidas como sinais visíveis dos deuses. Apesar de não terem direito à educação, eram poupadas e até reverenciadas.

As referências nesse sentido indicam que, na Grécia Antiga, recomendava-se o sacrifício daqueles que não serviriam para guerreiros ou para gerá-los. Berthier (1984 apud NASCIMENTO, 2006, p. 257), relata que:

Ao nascer infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar.

De acordo com Nascimento (2006), Aristóteles, grande filósofo grego, há mais de 300 anos antes de Cristo, garantia que era a capacidade de verbalizar que possibilitava alma e inteligência ao humano. Não conseguir falar oralmente o levava a ser eliminado ou escravizado. Por essas razões, e para evitar sacrifícios, passou-se a investir na modulação da fala oral. Poder verbalizar era um critério para receber educação formal. Entretanto, como nem sempre se conseguia obter sucesso com os treinos vocais, somente alguns nobres alcançavam esse privilégio.

Nascimento (2006), argumenta que os primeiros indícios de interesse pela educação dos surdos datam do século XVI, quando Cardano, ao cuidar da educação de um deles, concluiu que era um crime não instruí-los. Para tanto, desenvolveu um ensino que combinava sinais com a escrita.

Ainda segundo Nascimento (2006), a maioria dos precursores do oralismo²⁴ eram os ouvintes: John Bulwer, William Holder, Digby Gregory, Conrad Amman e o alemão Samuel Heinicke. Todos opositores do abade francês Charles Michel L'Epée, que defendia a LS. L'Epée sistematizou a LSF, para ensinar os surdos a escrever. Para ele, o seu método auxiliava o aprendiz a pensar sobre o que era pronunciado com as mãos, podendo expressá-lo, através da escrita.

Assim, Strobel (2009) afirma que para L'Epée, o processo de oralização, além de ser penoso e de pouca eficácia, fazia o surdo repetir as palavras como um papagaio, sem compreender o sentido. Além disso, os sinais foram criados pelos surdos. Ouvintes, como o referido abade, aprenderam-no e sistematizaram-no.

Entende-se que considerando o contexto histórico, social, bem como o nível de avanço científico da época, é difícil negar a contribuição de L'Epée para os surdos. O trabalho e o tempo empreendidos na educação dos surdos pobres e abandonados, que, segundo Soares (1999), perambulavam pelas ruas de Paris, foram passos importantes na história escolar dessa população.

Ainda de acordo com Sá (2006), além disso, ele transformou os seus discípulos surdos em professores, criando 21 escolas para eles na França. O trabalho de L'Epée pode ter sido desmontado a partir de 1880, após o Congresso de Milão, e pela rivalidade entre os defensores do oralismo e os do gestualismo²⁵. Para Soares (1999), o oralismo teve como representante mais proeminente Alexander Graham Bell, o inventor do aparelho auditivo e do telefone. A partir daí, foi proibido o uso da LS, destituindo-se os professores surdos sinalizadores e ouvintes das escolas.

²⁴ Corrente de pensamento defensora da educação para surdos, baseada no treinamento da língua oral (LACERDA, 1995).

²⁵ Proposta educacional para surdos, com a partir da aprendizagem e utilização da língua de sinais. (LACERDA, 1995).

Segundo Sá (2006), a corrente oralista perdeu força, nos idos de 1960, quando a Comunicação Total²⁶ passou a fazer parte do contexto. Até então, o papel da educação de surdos era promover sua integração nas escolas comuns. Conforme a autora, cabia à escola: reabilitar e ajustá-los, desobrigando-se de preparar-se para recebê-los (SÁ, 2006).

Assim, Sá (2006), assegura que partir dos anos 1990, com o declínio da Comunicação Total e o fortalecimento dos direitos humanos, inaugurou-se o bilinguismo, intensificando a luta pela inclusão da escolarização de surdos, no sistema geral de educação. Daí, surgiram diversas pesquisas na perspectiva da educação inclusiva, na qual a escola deve ser acessível a todos os estudantes.

Assim, concorda-se com Sá (2006, p. 79) quando declara que “[...] a história dos surdos é mais produto de resistência que de acomodação aos significados sociais e dominantes”. A luta deve ser de todos. No entanto, ao acessar o direito à educação, os surdos devem ter condições de pesquisar e escrever a sua própria história como cidadãos autodeterminados.

2.1.3 Educação escolar de surdos no Brasil: um brevíssimo relato

Com o desenvolvimento e a expansão de escolas para surdos no continente europeu no século XIX, abriram-se várias instituições educativas para eles pelo mundo afora.

Com base no artigo publicado pelo Instituto Benjamin Constant do Rio de Janeiro, conhecido como o Instituto de Cegos, a iniciativa de atendimento à educação dos surdos e dos cegos brasileiros partiu do Artigo 1º do Projeto de Lei do Deputado baiano Cornélio Ferreira França. Através desse documento, em 29 de agosto de 1835, ele propunha que: “Na capital do império, como nos principais lugares de cada província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos”. Entretanto, a pouca divulgação e o fracasso dessa ação, provavelmente, deveu-se a não reeleição desse político.

²⁶ É uma filosofia de linguagem fundada no uso de vários elementos como língua oral, leitura labial, de imagens e da língua de sinais para a comunicação entre surdos e ouvintes (SÁ, 2006).

Somente 20 anos depois é que, segundo Rocha (2008), foi criada a primeira escola de surdos-mudos no Brasil, por E. Huet. A autora revela que por ordens de D. Pedro II, em 1856, essa instituição foi instalada nas dependências do Colégio (particular) M. de Vassimom no Rio de Janeiro que atendia a dois alunos (ROCHA, 2008).

Conforme Rocha (2008), ao perceber a necessidade de ampliação de educação para a população surda que era na sua maioria sem recursos financeiros, E. Huet escreveu à Câmara dos Deputados, relatando a precariedade do imóvel e solicitando a construção de um Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (IISM), semelhante ao de Paris e ao Instituto de Cegos no Rio de Janeiro. Para Rocha (2008), a solicitação do professor foi atendida em 26 de setembro de 1857. Em regime de internato particular e subvencionado por bolsas de estudos, o IISM mudou-se para uma casa alugada no Morro do Livramento, matriculando 19 meninos: 12 do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um de Niterói e três de Barra Mansa.

Observa-se que, embora oficialmente aberta a todos, e sendo a única escola no Brasil a atendê-los, do total de alunos matriculados, somente dois eram de fora do Rio de Janeiro. Mazzotta (2005) declara que, em 1872, 15 anos após a inauguração do IIMS, havia uma população de 11.595 surdos no país, enquanto que no Instituto estavam matriculados apenas 17. É importante frisar que na época a sociedade brasileira era composta por um elevado número de iletrados.

Ao situar o alcance da educação de surdos no país ao final do século XIX, Souza V. (2007) transcreve o Mapa de Relatório do Dr. Tobias Rabello Leite, diretor do IISM, e revela que em 1873, dos 20 alunos atendidos, somente três eram da Região Nordeste: um do Ceará, um do Rio Grande do Norte e um do Maranhão. A maioria era da Corte, os demais do Sul e nenhum da Bahia.

Entretanto, ainda de acordo com Souza V. (2007), o Dr. Tobias Leite defendia insistentemente a criação de outros Institutos pelo país para atender à crescente demanda, mas, não havia interesse do governo e nem da própria população ainda analfabeta, imersa na cultura escravista.

Mais adiante, Mazzotta (2005) enuncia que, só a partir do século XX, surgiram outras instituições privadas de educação de surdos como: o Instituto Santa Terezinha; a Escola Municipal de Educação Infantil Helen Keler; o Instituto Municipal de São Paulo; e o Instituto Santa Inês. Em 1934, o Dr. Armando Paiva Lacerda, diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM)²⁷, publicou a obra *Pedagogia Emendativa*²⁸ do Surdo-Mudo: *Considerações Gerais*, que fundamentava o ensino dos não ouvintes no Brasil. Assim, ao invés de alfabetizá-los como faziam com os ouvintes, insistiam na cura da surdez, ao combinar o treinamento vocal com a instrução para o trabalho.

Soares (1999) afirma que em 1949, ao final do governo de Eurico Gaspar Dutra, foi criado o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-mudos, quando o Ministro da Educação era o soteropolitano Clemente Mariani. Na ocasião, o INMS passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Assim, e de acordo com a autora, esse fato ocorreu 114 anos após um curso dessa natureza para ouvintes (SOARES, 1999). Revoltados com a política e a precariedade do INES, em 1950, os alunos promoveram uma rebelião, chamando atenção da sociedade e até da polícia.

Segundo Rocha (2008), em 1957, no governo Juscelino Kubitschek, a Gestora do INES, era a professora Ana Rímoli. Foi nesta época que o país experimentou um crescimento econômico extraordinário, financiado, também, por empresas estrangeiras. Naquele contexto, foi aprovado o decreto que deu origem às Campanhas de Educação do Surdo Brasileiro (CESB). Tal empreendimento visava: promover os meios necessários à educação dessa população; organizar, financiar e custear a formação de professores, além de construir espaços e outros meios de educá-los.

²⁷ O IISM passou a ser denominado de Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), provavelmente, impulsionado pelo modelo econômico nacional-desenvolvimentista da época.

²⁸ Tratava-se de uma tendência pedagógica que priorizava a reabilitação do corpo com deficiência e não, a educação escolar e o letramento (SOARES, 1999),

Em âmbito Nacional, conforme Mazzotta (2005), a CESB pode ser considerada a primeira iniciativa pública para a escolarização dos surdos no Brasil. Vê-se que a educação formal para a referida população ficou estagnada por mais de uma década. O autor denuncia que até a segunda metade dos anos de 1950, como a maioria da população, ainda eram poucos os surdos que tinham acesso à escola (MAZZOTTA, 2005). “Este quadro persistiu até 1956, quando apenas 1,5% de 50.000 surdos recebiam instrução formal”, segundo Moura, M. (2013, p. 10).

Além disso, Soares (1999) denunciou que esses sujeitos ainda sofriam outro atraso em decorrência do oralismo como opção pedagógica. Por condicioná-los a verbalizar primeiro, eram consumidos uma média de quatro anos. Para a autora, enquanto muitos estudantes ouvintes já estavam aptos a realizar o exame de admissão²⁹, os surdos que tinham sido matriculados no mesmo período ainda não haviam adquirido sequer a base alfabética (SOARES, 1999).

Segundo Mazzotta (2005), as LDBEN nº 4.024/61 e nº 5.692/71 influenciaram a substituição da CESB pela Centro de Educação Especial (CENESP), em 1973, abrindo espaço para a implementação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e consolidação da primeira Política de EE do MEC. Esses acontecimentos, em alguma medida, ampliaram o comprometimento do país com essa população.

Moura (2013) assevera que, entre 1984 e 1990, ocorreram eventos decisivos para a mudança de perspectiva para os não ouvintes. Foi criada a Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS), objetivando desmitificar a deficiência. As pressões de organismos internacionais e as reivindicações das comunidades surdas provocaram uma aceleração ainda não observada em relação à educação escolar dessas pessoas no Brasil.

A partir de então, a inserção dos surdos em escolas comuns passou a ser uma exigência legal, tornando possível medidas de grande relevância como: a

²⁹ Exame instituído pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e extinto pela LDB 5 692/1971. Era utilizado para o ingresso do aluno no Ensino Secundário. Poderia ser comparado ao atual Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

transformação da SEESP na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI); a oficialização da LIBRAS; a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); a criação de cursos para aperfeiçoamento dos professores; os cursos de graduação Letras/LIBRAS e a significativa ampliação das matrículas para tais alunos. Não custa lembrar que esses foram passos muito significativos, mas, a luta do contexto atual é por qualidade na educação que ainda está muito aquém do necessário.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS E DESENVOLVIMENTO EM SALVADOR

Desenvolvimento é um conceito polêmico. Conforme Cunha (1975), pode ter origem na biologia, considerando as fases diferentes, contínuas e irreversíveis, comuns aos seres vivos. Dessa perspectiva ampliou-se à economia, à educação, à antropologia, e a outras áreas de conhecimento. Na versão dicionarizada segundo Ferreira, A. (1999, p. 650) lê-se: adiantamento, crescimento, progresso. Pode ser também entendido como a passagem de um estágio inferior a outro aperfeiçoado. Cada área de conhecimento possui uma visão diferente. Nem os intelectuais conseguem chegar a um consenso, devido ao grau de complexidade que o envolve. Por tais razões, apoia-se em estudiosos, como os indicados a seguir.

Do ponto de vista econômico, para o cientista político Luís Carlos Bresser Pereira (1986), o desenvolvimento é um processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico ao trabalho, influenciando o aumento da produtividade, dos salários, e do padrão de vida da população.

Entretanto Demo (1999), do século XVII ao XX, economistas e intelectuais como Charles Davenant, Adam Smith, Karl Marx, Alfred Marshall e Theodore Shultz, elaboraram teorias que condicionam o investimento em educação ao crescimento econômico e ao desenvolvimento. Todavia Demo (1988), Mészáros (2008) e o educador Gaudêncio Frigotto (2016) desfazem estas ideias ao declararem que a estrutura capitalista em países subdesenvolvidos não comporta a inclusão de todos. Não há empregabilidade plena, mesmo para os escolarizados e não se resolveu questões éticas no planeta. Além disso, se acumulam os problemas ambientais, além da fome e dos fundamentalismos de toda sorte.

Também por essa razão, Demo (1988) qualifica a relação desenvolvimento e educação como fantasiosa, uma vez que, tradicionalmente, essa área de conhecimento, quando disponibilizada para a maioria da população, destina-se, quase que unicamente, à formação de mão de obra pouco qualificada para o mercado. Não tem servido para erradicar ou reduzir a pobreza política, que, na sua visão, dá origem a todas as outras. Demo (1988) argumenta que um povo que tem a riqueza da educação não se contenta com migalhas. É autodeterminado e capaz de participar efetivamente do desenvolvimento da nação.

Neste sentido, Cunha (1975) enuncia que, após a Segunda Guerra Mundial, foi observado que países de grandes economias como Alemanha, Japão e França foram reconstruídos e retomaram o desenvolvimento com investimentos econômicos significativos de capital nas áreas humanas. Na sua avaliação, a partir dali, passou-se a acreditar que o cientificismo e a racionalização seriam caminhos para a modernização das sociedades. Assim, a educação escolar teria poder decisivo sobre o desenvolvimento. Para Cunha (1975), argumentos dessa natureza desconsideraram que além de ser culturalmente diferente, o Japão não passou pelo círculo vicioso do subdesenvolvimento, onde a concentração de renda é absurda, como no Brasil.

No entanto, Demo (1999), assim como Cunha (1975), admite que o desenvolvimento se relaciona com a educação escolar, mas não segue um ordenamento linearmente definido. São fenômenos sociais complexos, imprevisíveis e, às vezes, irreversíveis. Exigem embates que nem sempre são éticos e justos, ainda que se ostente um alto índice de educação escolar. Neste sentido, o geógrafo Milton Almeida dos Santos (1979) pondera que para se compreender a polêmica em torno do conceito de desenvolvimento, é indispensável se fazer uma contextualização precisa do seu percurso histórico.

Ainda, em relação ao poder da educação sobre o desenvolvimento, Teixeira, A. (1962, p. 1) assevera que: É ponto pacífico, em nosso tempo, admitir-se que o desenvolvimento de uma nação pode ser promovido e até planejado. Teixeira, A.

(1962) continua afirmando que “[...] a educação é um fator primordial para o desenvolvimento”.

A partir dos anos 1970, no Brasil, chegou-se a atribuir à educação a redenção dos males do país. Em escala crescente, avançaram as ideias de oportunidades iguais para todas as pessoas; afirmava-se que, ao empreenderem mais esforços, alcançariam a ascensão social através da escolarização.

Cunha (1975) assegura que aqueles que citam as chances iguais na educação, desconsideram a posição inicial que cada um ocupa na sociedade, assim como, as condições físicas e habilidades requisitadas pelo mercado. Existe igualdade entre um ouvinte falante da LP e os surdos que não ouvem e nem contam com acessibilidade linguística? Como os alunos surdos podem aprender o mínimo dos conteúdos escolares veiculados, se dificilmente são oralizados e os seus professores, raramente, são fluentes na LS? Ainda segundo Cunha (1975), apesar de ser capaz de provocar uma transformação social, a escola também pode manter ou até acentuar as desigualdades entre classes distintas.

A seguir, Cunha (1975) também acrescenta que a educação escolar para populações como as surdas não fazia parte dos planos de desenvolvimento do país. Para ele, essa atividade sozinha, dificilmente será a solução de problemas de naturezas tão complexas, cujas relações edificam e mantêm, não apenas diferenças, mas, sobretudo, desigualdades.

Um estudo importante para o entendimento da relação entre desenvolvimento, exclusão, educação e inserção social surgiu em 1990, quando o indiano Amartya Sen e o economista paquistanês Mahbub ul Haq ampliaram a noção de desenvolvimento, conforme Sen (2009). Ao criarem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³⁰, o relacionaram com a liberdade que têm os sujeitos sociais de

³⁰ É uma unidade de medida que distingue os países em categorias que são os desenvolvidos (alto grau); em desenvolvimento (grau médio) e os subdesenvolvidos. Esse índice foi criado em 1990 em contraposição ao Produto Interno Bruto (PIB). Em 2010, o Brasil classificava-se como alto grau (IBGE, 2010).

realizar escolhas, de acordo com as suas potencialidades ou capacidades. Para Sen (2010), é importante não confundir desenvolvimento com aquisição de riqueza material, embora não se possa descartá-la. O IDH mede três dos indicadores indispensáveis à qualidade de vida humana: educação, renda e expectativa de vida ao nascer.

Conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o IDH do Brasil em 2010 era de 6,99, ocupando a 11ª posição no ranking da América Latina e a 73ª mundial, numa relação de 169 países. Embora estes índices não representem fielmente a realidade, se reconhece a sua importância na elaboração das políticas públicas, sabendo que dados relativos à implementação de ações afirmativas podem colaborar com a luta pela árdua construção da cidadania.

Programas de transferência de renda mínima do Governo Federal, como o Bolsa Família e o BPC para PcD como surdos economicamente carentes, são medidas importantes, embora se tenha ciência do caráter paliativo, provisório e irremediável, quanto às profundas dificuldades de sobrevivência dessa população. Entende-se que tais medidas não chegam a alterar as estruturas políticas, nem econômicas, tendendo a manter grupos minoritários na dependência. Na visão de Sen (2009), o desenvolvimento e a cidadania estão associados à capacidade de realizar escolhas.

Segundo Sen (2011), uma sociedade rica e desenvolvida é aquela em que todas as pessoas participam da construção de uma vida digna, e a usufrui em termos de saúde, longevidade, educação e liberdade. Não é a que ostenta o maior Produto Interno Bruto (PIB). Acredita-se que se desde o nascimento as pessoas surdas estiverem imersas num ambiente acessível que eleva as suas potencialidades, elas estarão em condições de analisar criticamente a realidade em que vivem.

E o desenvolvimento da cidade de Salvador, existe? Ainda que ostente um IDHM de 0,759 considerado alto pelo PNUD/2013, a primeira capital do Brasil acumula dados estatísticos vergonhosos. Chama-se atenção para dois deles. O primeiro é que essa metrópole, cujo prefeito foi recentemente reeleito com 75% de dos votos válidos, não dispõe sequer de tratamento de esgoto para toda a população. Os dejetos são jogados, praticamente, *in natura* nos “ex”-riachos, ou no mar. Eduardo Topázio,

coordenador de Monitoramento de Recursos Hídricos do Instituto de Meio ambiente e Recursos Hídricos, disse à reportagem do *Jornal Tribuna da Bahia*, do dia 11 de janeiro de 2015, que “[...] 80% sob cobertura do esgotamento sanitário tem lançado seus esgotos no sistema de captação pluvial ou diretamente sob trechos dos rios da cidade”.

O segundo é outra questão intrínseca ao desenvolvimento, diz respeito ao território. André Luíz Urpia³¹, coordenador do setor de Informática do IBGE, trouxe um dado incompatível com uma cidade com esse nível de IDHM. Não há definição de limites entre os bairros de Salvador. Há um projeto na Câmara de Vereadores, mas segundo Urpia, ainda não foi votado.

Em suma, o desenvolvimento resulta da inclusão de todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, materiais, sensoriais, religiosas, de gênero, etnia e/ou psicológicas. Não se concebe que uma nação seja plenamente desenvolvida, quando se ostenta uma enorme concentração de renda; a corrupção é quase regra e a pobreza política é fato, deixando parte da população à margem de riquezas como: a alimentação, a saúde, a educação, o saneamento básico e a segurança. É indispensável estimular o protagonismo de pessoas como as surdas, que historicamente estiveram alijadas da participação social.

³¹ Palestrante do Minicurso ‘Conhecendo as Bases de Dados’ do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ministrado no dia 27 de outubro de 2016, na XIII Semana de Análise Regional e Urbana da UNIFACS.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO PARA PESSOAS SURDAS: ALÉM DO CAPITAL HUMANO

Independentemente da condição física, psicológica, intelectual ou sensorial de uma pessoa, a sociedade deveria assumir a responsabilidade em disponibilizar a educação escolar com o máximo de eficácia para todos. Para essa finalidade, existe a regulação das leis. Deve-se considerar que, num mundo letrado, essa é uma condição *sine qua non* de inserção social, visto que estaria a serviço do desenvolvimento da consciência crítica e da participação de todos, nas decisões políticas da cidade. Não, estaria prioritariamente vinculada ao utilitarismo imediato como a produção de riqueza material, do consumo e fins eleitoreiros. Neste sentido, Cunha (1975) assinala que a educação escolar aberta à população é recente, sendo que no Mundo Antigo ela nasceu para quem tinha o privilégio de viver do ócio.

De acordo com Arendt (2007), o gênero humano é inexoravelmente social e político, tendo em vista que, para essa autora, na Grécia Antiga, a capacidade de se organizar politicamente era tão importante, que se chegava a distinguir os humanos dos não humanos. Percebe-se que, naquele contexto político e socioeconômico, essa condição excluía os surdos, assim a maioria da população. Somente os que alcançavam as prerrogativas de governo decidiam o destino das demais.

Contudo, ainda na atualidade, a vida em sociedade está sujeita às decisões do Estado, independente das condições e vontades de cada um. Infere-se que por essas razões, em termos de políticas públicas, não se deve prescindir da participação de todos os sujeitos que compõem grupos de interesses diversos, especialmente, quando trata-se da educação escolar.

As políticas públicas se constituem num conjunto de estratégias planejadas para resolver demandas sociais, a exemplo de reforma agrária, de melhorias na educação, saúde, habitação, emprego, renda e saneamento básico, dentre outros benefícios sociais. Embora no Brasil, raramente, se verifique na prática, é com base em tais políticas que os governantes deveriam tomar decisões sobre o que farão, ou não, em defesa dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Conforme Teixeira E. (2002, p. 2): “Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. Apesar das controvérsias, e, com base nas citações de Carvalho, J. (2015), na maioria dos países de regime democrático, as políticas sociais oriundas de políticas públicas são elaboradas para definir os deveres e direitos dos cidadãos. Assim, a população deve estar atenta para assumir suas responsabilidades, quanto aos destinos da cidade.

Neste sentido, Cunha (1975) aponta para o papel da instituição escolar como um *locus* de organização, produção e reprodução de conhecimentos. Assim, através da legislação, as políticas educacionais viabilizariam o trabalho pedagógico na escola, uma vez que ele repercute, ou deveria repercutir, nos projetos pessoais de cada indivíduo, influenciando a sociedade como um todo.

Por essas razões, este estudo enfatiza as políticas educacionais destinadas à população surda, ao refletir sobre a definição, execução e eficácia dos instrumentos normativos com vistas à promoção da cidadania e do desenvolvimento. Compreende-se que a efetivação de tais políticas exige: provisão de recursos; atitudes éticas; e conhecimento sobre as singularidades e demandas dessa população. Vão além da perspectiva do retorno material imediato. Para a pessoa surda, deve-se considerar as questões de natureza linguística e atitudinal como elementos de alta relevância, assim como a forma particular com que tal população constrói sua cultura.

Contextualizando a questão da educação escolar em outras culturas, de acordo com Manacorda, nota-se que na Grécia Antiga, diferente do Antigo Egito, os processos de educação ocorriam em separado: as escolas para os governantes visavam desenvolver o pensar, preparando os futuros políticos para as tarefas do poder. Assim, a educação do fazer era destinada ao guerreiro, enquanto que aos “[...] produtores e governados nenhuma escola inicialmente [...]” (MANACORDA, 2002, p. 41).

Como se pode perceber, na sociedade grega de então, não havia escola para mulheres, escravos, pobres, doentes, e nem PcD, como os surdos. Restrita ao universo dos privilegiados, a educação institucional não se vinculava ao trabalho, uma vez que o mundo era dividido entre os que produziam riquezas e aqueles que delas usufruíam.

Atualmente, advoga-se que, além da profissionalização, a escola deva formar para o aperfeiçoamento da espécie humana em todos os sentidos possíveis, incluindo-a como um dos importantes instrumentos políticos para a redução da pobreza política, como propõe Demo (1988) e Gramsci (1975), com o princípio da escola única.

Na dimensão econômica, observa-se que o sistema capitalista no Brasil, e na maior parte do globo, tem influenciado os caminhos da educação escolar. Segundo Cunha (1975), desde o século XIX, a abertura da escola pública para a classe trabalhadora foi possível graças aos interesses das classes políticas e empresariais em desenvolver habilidades para se elevar a produção, garantindo a expansão e consolidação do sistema capitalista.

Para Cunha (1975), a partir de então, passou-se a ter duas escolas: a que formava a classe dirigente da nobreza, e a da burguesia em plena ascensão que instruíam para o trabalho. Presume-se que sendo os surdos e outras PcDs ainda considerados não aproveitáveis, não abriram acesso à educação escolar. Observa-se que o estigma resultante da baixa expectativa cognitiva em relação a esses sujeitos é uma realidade histórica.

Ao dissertar sobre o capital humano no século XIX, o economista clássico Alfred Marshall (1961 apud FONSECA, 1990, p. 80) expõe sua indignação quanto ao desperdício de inteligência dos filhos dos ingleses pobres que tiveram cerceado o seu direito à educação escolar, ao lamentar: “[...] os filhos de pais pobres foram para o túmulo levando consigo aptidões e habilidades que jamais foram despertadas”. Ou ainda, “[...] se pudessem ter dado frutos, poderiam ter adicionado à riqueza material do país, para não falarmos de considerações mais elevadas”. Esse economista via nessa educação um meio de elevar o crescimento econômico das nações, além de contribuir para a formação do caráter daquelas pessoas.

Conforme Frigotto (2016, p. 2), o pensamento de Marshall foi sistematizado em meados dos anos 1950, pelo economista Theodore Schultz, sob a denominação de Teoria do Capital humano (TCH). Para Frigotto (2016), Schultz “definiu o ‘capital humano’ como o montante de investimentos que uma nação ou indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”. Nesse argumento, o autor explica que a TCH surgiu da dificuldade dos economistas clássicos em explicar a desigualdade entre capital e trabalho: essa relação colocava o sistema capitalista em risco, pois envolvia interesses diversos entre indivíduos, grupos e nações (FRIGOTTO, 2006).

Outrossim, Frigotto (2016) atesta que Shultz acreditava que a inclusão do fator H^{32} na relação capital/trabalho: incrementava a mão de obra; elevava a produção de riquezas; e beneficiavam os trabalhadores, ampliando o acesso ao consumo. O autor declara ainda que, para Schultz, os países que investissem mais no fator H teriam a chave para sair de condição de subdesenvolvidos para desenvolvidos, elevando os rendimentos futuros e alcançando a ascensão social (FRIGOTTO, 2006).

Infere-se, portanto, que a educação escolar para os surdos, ainda que de forma precária, também foi contemplada: maior número de alfabetizados; e maior quantidade de braços aptos a atender as demandas do mercado. Para Jannuzzi (1985), através da educação escolar de PcD, como os não ouvintes, passou-se a aproveitar a capacidade produtiva, visando reduzir despesas e ampliar o número de trabalhadores para a indústria. Impregnada pelo otimismo pedagógico, a sociedade brasileira convocou as PcD a dar sua contribuição, utilizando-se da reabilitação proposta na Pedagogia Emendativa.

Tanto no passado, quanto na contemporaneidade, é difícil encontrar algum estudioso que discorde da influência da TCH na educação escolar. Intelectuais como: Moreira (1960); Teixeira, A. (1968); Arroteia (2008); Sen (2010), dentre outros de renome nacional e internacional, formam um consenso em torno do assunto.

³² O H refere-se ao elemento Humano, tendo sido traduzido na equação de Shultz, em conhecimentos, atitudes e valores, que são características relativas a esse ser. Assim, a inclusão fator H, que levou Theodore Schultz a ganhar o Prêmio Nobel de economia em 1979 (FRIGOTTO, 2006, p.2).

Ressalta-se que, dos especialistas supracitados, somente Sen (2010) refere-se à responsabilidade social para com as PcDs, idosos, doentes, ou os que não têm como produzir o retorno material do capital investido.

Observa-se que não é por acaso que a elevação da renda ainda é um forte argumento para atrair a população para a educação escolar. O Anuário Estatístico Brasileiro (2015) mostra que o rendimento médio de pessoas de 18 a 29 anos, ocupadas e por grau de escolaridade, aumenta à medida que se elevam os anos de estudos. Em 2013, uma pessoa analfabeta tinha renda mensal média de R\$806,00, enquanto que uma com o nível superior completo recebia em média R\$2458,00. O que esse documento não revela é que não há emprego para todos os escolarizados. Para Frigotto (2016, p. 4):

[...] fica evidenciado o caráter limitado da noção ou conceito de 'capital humano' pela necessidade de redefini-lo em face do fato de que, paradoxalmente, inversamente à tendência universal do aumento da escolaridade, há um recrudescimento no desemprego estrutural, precarização do trabalho com perda de direitos e, especialmente, em países dependentes como o Brasil, oferta de empregos que exige trabalho simples e oferece uma baixíssima remuneração.

Por diferentes razões, a defesa da TCH não é unânime. Pesquisadores como Cunha (1975), Demo (1999), Mészáros (2008) e Frigotto (2016) criticam-na, por entenderem que desde que a escola deixou de ser única está a serviço da intensificação e expansão do capitalismo. Concentra a renda nas mãos de poucos, acentuando a desigualdade entre os que têm o capital e os que têm apenas a força de trabalho. Deturpa-se a função da escola, ao direcioná-la à realização dos desejos das classes mais abastadas. Por considerar discutível, a relação do conhecimento como instrumento de produção capitalista, Demo (1988, p. 4) declara que:

Na prática, educação é chamada à cena como estratégia central da competitividade, no contexto da globalização fortemente marcada pela lógica do conhecimento. Encontramos aí mesmo, porém, um punhado de contradições cada vez mais preocupantes.

As problematizações trazidas por Demo (1988) remetem à ideia que, ainda que já se tenha construído um significativo acervo tecnológico proporcionado pela produção de conhecimento, os grandes e velhos problemas da humanidade, a exemplo, da corrupção, da degradação ambiental, dos golpes de estado ou da emigração forçada e em massa, parecem ainda longe de serem superados.

Se os defensores da TCH estiverem corretos, questiona-se então: Para que políticas de educação escolar para surdos? E para surdocegos com deficiência intelectual e física? Paracelso (1951 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 23), ao tratar da relação da construção do conhecimento com a lógica estrutural do sistema capitalista, declara que: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, quase até morte: de fato, ninguém passa mais de dez horas sem aprender nada”. Abramowicz (2011) corrobora, assegurando que a educação é primeiramente, um direito humano para emancipação e o empoderamento. Outrossim, a elaboração das políticas educacionais, devem definir a função da educação escolar, não se restringindo ao aumento da renda ou a participação no mercado. Tais fatores, devem ser consideradas consequências.

Enquanto Frigotto (2016) enuncia a possibilidade de redefinição do conceito de capital humano, Mézáros (2008) garante que o capital é desumano: a lógica de tal sistema é desigual por natureza. É uma questão estrutural. Mézáros (2008, p. 35) ainda assevera que:

O impacto incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande, ao longo do desenvolvimento do sistema. “[...] é por isso que hoje o sentido de mudança educacional radical não pode ser senão rasgar a camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente. Uma estratégia de rompimento com o controle exercido pelo capital com todos os meios disponíveis [...]”

Em países economicamente periféricos como o Brasil, o papel da escola está quase sempre condicionado às pressões do capital financeiro internacional. Acredita-se que esse tipo de relação compromete uma educação escolar capaz de ultrapassar objetivos imediatos e utilitários. Sob esse prisma, Sen (2011) insiste na necessidade de se tomar medidas no âmbito político e econômico para reduzir as desigualdades sociais entre os humanos. Para Sen (2011), mais de 600 milhões de pessoas no mundo têm algum tipo de deficiência: são economicamente as mais pobres entre as pobres. Além disso, a baixa efetividade das políticas públicas as obriga a gastar os poucos recursos de suas famílias, com o mínimo de acessibilidade para sobreviver.

Destarte, Myrdal (1965) contribui com essa discussão ao analisar a situação de desigualdade social entre brancos e afroamericanos a partir do século XIX. O autor explica que a concentração de pobreza ou de riqueza ocorre pela Causação Circular

Acumulativa (CCA), que é um processo circular, a partir da instalação de uma vantagem ou desvantagem competitiva inicial que se acumula, resultando num círculo de vantagens ou desvantagens, cada vez mais profundas (MYRDAL, 1965). Ainda conforme o autor, em nível mundial, nos países periféricos, a CCA “[...] envolve uma constelação circular de forças que tendem a agir e a reagir interdependente, de sorte a manter um país pobre, em estado de pobreza”. (MYRDAL, 1965, p.32). Ele acredita que o rompimento da CCA depende de: intervenção de um Estado suficientemente forte; planejamento para a efetivação de políticas públicas; investimentos em infraestrutura e tecnologias. São essas as bases necessárias ao estabelecimento de um novo círculo, cujo ponto de partida seja positivo.

O conteúdo do parágrafo anterior indica que as políticas públicas no âmbito educacional têm o dever de intervir e regular liames sociais que produzem a CCA negativa, gerando exclusão. Todavia, a dependência do capital internacional por países como o Brasil, denuncia sua fragilidade nas relações econômicas com os países centrais. Possivelmente, esse é um dos mecanismos de elevação do endividamento, endossado por políticos corruptos brasileiros. Para Silva (2003, p.19), “[...] os técnicos do Banco Mundial e do MEC decidem quando, onde e como gastar o dinheiro. Ou seja, o dinheiro vem com rubricas carimbadas e as escolas apenas estão executando decisões. E o pior, às vezes, sem saber”. Acrescenta-se a isso a falta de compromisso da comunidade escolar para com o papel primordial da escola, que é o de formar cidadãos.

Por razões dessa natureza questiona-se: como conceber a ideia de inclusão num modelo de sociedade capitalista, que continua economicamente colonizada? Como uma escola secularmente dual, cujo currículo (para uma classe) visa treinamento para o mundo do trabalho, enquanto para a outra classe, visa à formação da elite dirigente, poderia ser inclusiva?

O sistema econômico a que está submetida a sociedade brasileira é sustentável e inclusivo, ou a inclusão é apenas mais um *slogan* que encobre a precariedade da acessibilidade disponível até então? Por ora, é indispensável estar atentos para que a educação escolar, em geral, vá além do aspecto econômico e incida numa série

de condições como: despertar a consciência política; estimular a noção de pertencimento ao território; descobrir as riquezas concernentes à nação; saber planejar ações de forma sistemática e racional; e construir meios de perceber os dispositivos pelos quais são engendradas as desigualdades socioeconômicas, para poder lutar contra elas.

3.1 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E INTERNACIONAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SURDOS

Diante da complexidade característica das sociedades contemporâneas, os termos inclusão educacional e inserção social, dentre outros, têm provocado polêmicas. A necessidade de convivência respeitosa com a heterogeneidade de ideias, linguagens e valores de alguns grupos, eleva-se, no sentido oposto à crescente onda de fundamentalismos e intolerâncias no mundo.

Objetivando desmistificar questões como as supracitadas, se propõe aqui a discussão da educação escolar das PcD. Por essas razões, faz-se necessário explicitar a definição tratada na legislação em vigor que, em consonância com o Artigo 2º da Lei nº 13 146 de 2015, as PcD são:

Aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Destarte, o percurso histórico das políticas educacionais para a PcD, a exemplo dos surdos, está inscrito nos documentos oficiais e nos atos político-administrativos deste país. Instrumentos dessa ordem remetem à educação escolar ao buscar compreender como os decretos, leis, resoluções e pareceres podem ter influenciado a construção do estágio atual da educação escolar desses indivíduos.

Conforme Rocha (2008), a Lei 939 de 26 de janeiro de 1857 foi a primeira a tratar da inserção de educação escolar de surdos no Brasil Imperial, resultando, oficialmente, na inauguração do atual INES.

De acordo com o Artigo 16º, §10, da Lei que criou o IISM, o governo deveria:

Conceder, desde já, ao Instituto dos Surdos-Mudos a subvenção annual de 5.000\$.000, e mais dez pensões, também annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regimento interno do mesmo Instituto, foram aceitos pelo Diretor e Comissão do governo.

Todavia, importa saber como os surdos eram representados e o que lhes cabia na sociedade, em termos de direitos e deveres no âmbito da educação escolar. Nesse sentido, Soares (1999) transcreve parte do discurso proferido em 1884 pelo professor de Linguagem Articulada, o Sr. Joaquim Menezes Vieira, na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro. Na ocasião, ele defendia o treinamento oral para os surdos, em detrimento da alfabetização que era destinada aos ouvintes. Segundo Soares (1999, p. 43), no referido evento, esse professor questionou:

Restituir a uma sociedade de analfabetos alguns surdos-mudos sabendo lêr e escrever de que vale e para que serve? Unicamente para produzir nos pais, o desgosto por verem perdido precioso capital de tempo e ao educando dar uma linguagem que poucos comprehendem.

Discursos dessa natureza reforçavam e legitimavam a baixa expectativa social e cognitiva construída ao longo do tempo sobre os surdos, restringindo o direito à educação escolar àqueles que tinham condições de desenvolver a oralidade. Além disso, revelava a fragilidade dessa população no que diz respeito à legislação educacional, em vigor naquele momento no país.

Contudo, a proclamação da DUDH, em 1948, é um marco em termos de direitos civis, políticos e sociais em muitos países. Ela consubstanciou a legislação nacional, internacional e local em favor dos ideais de inclusão de grupos historicamente marginalizados, sustentando a eterna busca pela paz mundial.

Impulsionadas pelo crescimento econômico e expansão da industrialização no Brasil entre os anos 1947 e o final da década de 1950, foram lançadas as Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA)³³. Durante o governo de Eurico

³³ Essa campanha tinha como objetivos elevar a massa de alfabetizados para aumentar o eleitorado; unificar a língua nacional; integrar os imigrantes e recuperar a produtividade nas atividades econômicas.

Gaspar Dutra, o objetivo de tal empreendimento era combater o analfabetismo dos ouvintes, sendo, depois, estendida aos surdos e outras PcD. Segundo Soares (1999), para a realização dessas ações governamentais, foi promulgado o Decreto 26 974 de 28 de julho de 1949 que, dentre outras ações, instituiu o Curso Normal de Formação para Professores de Surdos.

Ainda, de acordo com Mazzotta (2005), após ser sancionada a Lei 3 198 de 6 de julho de 1957, foi implementada a CESB³⁴ e outras campanhas de alfabetização para a referida população, a exemplo da CNEC³⁵ e da CADEME³⁶. Inauguradas no governo do presidente Juscelino Kubitschek, elas se constituíam nos primeiros investimentos públicos em educação para essa população em nível nacional, conforme Soares (1999). Para Mazzotta (2005), logo a seguir, foi promulgada a primeira LDBEN 4.024/1961, salientando que essa ação ocorreu 13 anos após muitas alterações e lutas travadas no Legislativo. Dessa forma, Mazzotta (2005) observa que a inserção de PcD como os surdos na legislação educacional no Brasil, ainda que com ressalvas, foi um avanço.

A LDBEN supracitada tratava da Educação dos Excepcionais³⁷. O Título X era composto pelos Artigos 88 e 89. No Artigo 88 lê-se: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr (*sic*) possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Ressaltam-se aí, duas questões: a primeira, acenava para a entrada dessa população na educação comum, sem que houvesse a garantia de acesso irrestrito; a segunda, criticada em Soares (1999), referia-se à finalidade desse tipo de educação.

³⁴ Apesar da importância dessa campanha para a educação dos surdos, ela tinha como objetivo, a reabilitação, e não o acesso ao currículo da escola comum.

³⁵ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão Cegos, lançada pelo Decreto nº 44.236 de 1º de agosto de 1958 e reestruturada pelo Decreto 48.252 de 1960. Esse empreendimento visava oferecer atendimento educacional e reabilitação aos alunos cegos brasileiros, através da formação de professores, treinamento e produção de equipamentos didático-pedagógicos que facilitavam a aquisição da leitura e escrita para aqueles alunos (MAZZOTTA, 2005, p. 51).

³⁶ Campanha Nacional de Educação e Reeducação de Deficiente Mental, criada pelo Decreto 46.961 de 22 de setembro de 1960, objetivava “[...]promover em todo o território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (MAZZOTTA, 2005, p. 52)

³⁷ Era essa a denominação genérica que recebiam as PcDs até a década de 1970. (MAZZOTTA, 2005).

Para que fossem aceitos, o objetivo não era escolarizá-los, alfabetizá-los, e sim, corrigi-los através do processo de oralização. Não explicitava a responsabilidade da escola em se adequar para o trabalhar o letramento, considerando as condições sensoriais do surdo.

Na década de 1970, ao som de *hits* norte-americanos, e do irreverente Raul Seixas, a nação, em êxtase, assistia ao levantamento da Taça Jules Rimet³⁸ e experimentava o mais elevado índice de crescimento econômico já visto no país: um “verdadeiro” milagre para o extrato social privilegiado. Enquanto que no seio do regime ditatorial, as forças repressoras torturavam, exilavam e/ou sumiam com quem ousasse desafiar o totalitarismo estatal.

Além disso, a aura que encobria o endividamento do país usava de artifícios diversos para distrair a população, que, conforme o IBGE, era formada por mais de 33% de analfabetos. Assim, a massa de iletrados dificilmente enxergaria os mecanismos que operacionalizavam o espetáculo.

Todavia, para Cunha e Góes (1996), os anos de chumbo foram, também, anos de desmonte do jovem Movimento da Cultura Popular³⁹ (MCP), que, visando criar bases para o desenvolvimento e a cidadania, tentava incluir a população socialmente desassistida, na e pela educação. Para Cunha e Góes (1996), a ditadura sustentada por organismos internacionais e nacionais, não somente golpeou o MCP, como implantou o seu próprio projeto de educação via LDBEN nº 5 692 de 13 em dezembro de 1971.

Voltada para o ensino profissional, essa segunda Lei também tratou da educação para as PcD, ainda sem compromisso oficial, apesar de mencionar o acesso desses sujeitos pela educação regular. No governo ditatorial de Emílio Garrastazu Médici, período que foi de 1969 a 1974, a educação nacional era voltada quase que

³⁸ Prêmio conquistada pela Seleção Brasileira de Futebol no Campeonato Mundial de 1970.

³⁹ Movimento de cultura e educação popular idealizada pelo intelectual Germano Coelho que tinha como um dos objetivos: “Atender o objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano através da educação integral de base comunitária que assegure, também de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo”. (CUNHA ; GÓES, 2002, p. 16). Em termos de educação escolar, esse movimento lutava pelo rompimento do círculo vicioso pauperismo-analfabetismo-pauperismo.

exclusivamente ao trabalho, o que excluía PcD como os surdos, como assegura Soares (1999). Ressalta-se ainda que não era a surdez o que os impedia de trabalhar, e sim, a falta de condições propiciada por uma tendência educacional assentada no mito da normalidade. Que tipo de formação ou de trabalho poderiam obter, sem uma língua compartilhada com os colegas e ou professores?

O Artigo 9º da referida LDBEN, faz uma discreta referência aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou ainda, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados que “deverão receber tratamento especial, de acôrdo (sic) com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. O referido Artigo, não esclarecia o tal tratamento, já que não diferenciavam os alunos sem deficiência que supostamente, tinham “problemas” de aprendizagem, daqueles que como os surdos, dependiam de acesso linguístico.

Conforme Mazzotta (2005), desde então, o MEC criou o primeiro órgão público para cuidar da educação das PcD. Para o autor, o CENESP foi inaugurado através do Decreto nº 72 425 de 3 de julho de 1973, com o objetivo de “[...] promover em todo o território nacional, a melhoria do atendimento e a expansão do atendimento aos excepcionais”. Contudo, ainda segundo esse autor, aos estudantes surdos, era exigido um exame médico que comprovasse a sua deficiência, deixando claro que o trabalho na escola continuava a ser de ordem terapêutica: o processo de alfabetização, uma necessidade urgente para todos os brasileiros, estava ainda em segundo plano para as PcD como as surdas (MAZZOTTA, 2005).

A partir dos anos 1990, e de maneira mais contundente, a EE no Brasil, sofreu pressões e influências de convenções internacionais. A revolução propiciada pelas novas tecnologias da informação, impôs um novo paradigma sobre a ideia de deficiência. Com adaptações, ajudas técnicas ou Tecnologia Assistiva (TA)⁴⁰, foi viabilizado o acesso a um universo de oportunidades anteriormente, indisponíveis a PcD. Ampliaram-se a participação dos surdos no mundo do trabalho, na educação escolar e em diversos espaços sociais.

⁴⁰ É toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência (DAMASCENO ; GALVÃO Filho, 2002, p. 1).

Vale ressaltar que, na referida década, as atenções para com as PcD com os surdos, ganharam força com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET) em 1990; em Jontiem na Tailândia e com a Declaração de Salamanca (DS) realizada na Espanha em 1994, como observa no texto a seguir (UNESCO, 1994, p. 1):

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

Infere-se que tais eventos visavam pressionar os países subdesenvolvidos a prestar contas sobre a educação de minorias excluídas, como as surdas. Supõe-se que tal ação esteja associada aos interesses dos países centrais em modernizar o seu excedente tecnológico, escoando-os aos seus devedores subdesenvolvidos.

Os movimentos de reformas educacionais da década de 1990 repercutiram em todo o país, favorecendo algumas mudanças⁴¹ no CAS-BA; ainda assim, de maneira geral, os surdos não conseguiram conquistar os mesmos direitos que os seus pares ouvintes: a EE seguia à margem da educação geral. Nessa época, até a formação dos professores na Bahia e em Salvador era mais comum para esses últimos, e raras para os primeiros.

Influenciada pela CF/1988 e pela DMET/1990, a EE foi contemplada como Política Nacional de Educação Especial do MEC (PNEE/MEC/1994), a primeira a abranger o território brasileiro de norte a sul. Nessa política, a EE era conceituada como:

Processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referências teóricas e práticas, compatíveis com as necessidades

⁴¹ Esta questão, será tratada no capítulo V.

específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores do ensino. (MEC, 1994).

A PNEE/MEC/1994 teve papel fundamental quanto à mudança de perspectiva em relação às pessoas com deficiência, chamadas de excepcionais, deficientes. Além do caráter sistêmico dessa área de conhecimento, a partir de então, passaram a ser denominadas de Portadoras de Necessidades Especiais (PNE), ressaltando a questão das potencialidades, rechaçando as ideias de invalidez e inutilidade, historicamente imputadas a esses sujeitos. Entretanto, é importante observar a crítica de Bayer (2006), quando sinaliza que o reconhecimento das potencialidades podia ser traduzido como performance individual. Não obstante, ainda é possível perceber uma cobrança velada de superação, em contraponto às características corporais das PNE.

No âmbito da educação formal, o aluno da EE foi denominado de Portador de Necessidades Educativas Especiais (PNEE) e entendido pela política do MEC como:

Aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sócio familiar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em suas aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo. (MEC, 1994).

Observa-se, neste texto, uma preocupação com as questões de ordem familiar. A discussão em torno dos PNEE/MEC/94 toma um sentido diferente, quanto à representação social das PcD, em especial, os surdos. As pressões dos movimentos dessas pessoas em relação aos seus direitos se intensificaram, abrindo espaço para sua integração nas escolas comuns, reduzindo a vinculação aos serviços terapêuticos, mantendo, ainda, as escolas especiais.

No bojo dos objetivos da PNEE/MEC/94, sinalizam para remoção das barreiras que impedem a sua performance social, visando “formar cidadãos conscientes e participativos”. Por terem conseguido um pouco mais de abertura à educação

escolar, especialistas passaram a desenvolver pesquisas, procurando desmistificar o atraso imposto ao desenvolvimento desses sujeitos.

Naquele contexto, foi criada a LDBEN 9 394/96, cujo conteúdo tem proximidade com os fundamentos da DS legitimada pela Unesco. A partir daí, a educação escolar dos surdos e de outras PcD passou a ser parte integrante da Constituição Federal desde 1988, sendo finalmente incluída no sistema geral de ensino, como uma garantia da sociedade e do governos do país. Conforme o Artigo 58 da LDBEN 9 394/96 (BRASIL, 1988): “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Entretanto, apesar dos limites característicos de instrumentos normativos, para Ferreira (1998, p. 8), “A presença da educação Especial da referida Lei reflete um certo crescimento da área em relação a educação geral”. Ainda que, no dizer de Saviani (1997), essa LDBEN não tenha promovido mudanças significativas na estrutura da educação em geral, se reconhece que, para os surdos e outras PcDs, alguns desdobramentos a partir de então promoveram melhorias.

A Lei nº10.098 de 2000, conhecida como Lei de Acessibilidade (LA), que trata também do acesso à comunicação, é um exemplo. O inciso IX do Artigo 2º define esse tipo de acessibilidade como: “A forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a LIBRAS, [...]”. Além das novas tecnologias, os surdos poderiam adotar a língua adequada com as suas peculiaridades: essa LS, a LP ou ambas. Devem estar acessíveis na escola e em todos os espaços sociais.

É importante notar que a regulamentação dessa LS, pelo Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, somente ocorreu após cinco anos de promulgação da LA. Dessa forma, surgiram recursos de acessibilidade como: a ampliação de cursos da LIBRAS às famílias; a presença do intérprete dessa LS em salas de aula; a reconfiguração curricular; a proposição de educação bilíngue; o uso de aplicativos como o Hand

Talk⁴² de tradução LS para a LP escrita; a janela da LIBRAS, assim como a inclusão de legendas abertas e fechadas em LP no cinema, na TV e diversas peças audiovisuais; a presença do intérprete dessa LS em espetáculos artísticos; e sinalizações luminosas nessa LS em lugares públicos, indicando equipamentos, serviços e espaços de circulação de pessoas. Existem ainda, outros recursos tecnológicos já disponíveis em alguns lugares, e previstos na Lei. Contudo, é urgente que tais políticas sejam efetivadas, sob penas de se tornarem um desserviço à população surda.

Enfatiza-se, portanto, que diferentes formas, modos e dimensões de apresentação dos dispositivos de acessibilidade para os surdos, estão especificadas na Norma Brasileira (NBR) 9050/2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Todavia, as barreiras na comunicação e informação continuam a excluí-los da vida social e escolar. Cumpre ressaltar a obrigação da sociedade em remover as barreiras na comunicação, incluindo a todos. Conforme Teixeira, E. (2002), as políticas educacionais visam efetivar os direitos relativos à cidadania, inclusão e assistência social, sem assistencialismos. Entretanto, no Brasil, não é o que geralmente ocorre, muito menos em tempo hábil.

A lentidão e as lacunas na efetivação de direitos sociais indispensáveis às minorias linguísticas, como os surdos, dependem de luta e de uma infinita persistência. Afinal, não são acontecimentos casuais ou obra da natureza não humana. Nesse sentido, concorda-se com Pedrão (2016), quando assevera: “Como a sociedade do capital em expansão sempre afirmou tácita ou explicitamente sistemas sociais constituídos de desigualdade, torna-se falacioso um pensar político que confunde igualdade formal com igualdade real”. A ineficácia das políticas educacionais tem sido regra. A propalada inclusão de fato repousa nos textos dos projetos, decretos, leis, estatutos, súmulas, e resoluções brasileiras, sendo incapazes de libertar os surdos do analfabetismo funcional e das pobreza política e econômica. Parafraseando Skliar (1999), lamenta-se que os surdos continuem a serem tratados como estrangeiros na sua pátria.

⁴² Aplicativo conhecido como Hugo, que instalado em *smartphones* e *tablets*, traduz texto e áudio para Língua de Sinais. Disponível em <https://www.handtalk.me>. Acesso em: 31/05/2016.

3.1.1 A Educação de Surdos nos textos das Constituições Federais no Brasil

A primeira Carta Magna do Brasil Imperial, promulgada por Pedro I em 1824, chamava-se Constituição Política do Império do Brasil (CPIB). No Artigo 179, Inciso XXXII, tratava dos direitos civis e políticos, ao propor: “A Instrucção primaria e gratuita a todos os Cidadãos”⁴³. A escola para surdos surgiu, somente 33 anos depois, quando da inauguração do INSM. Nessa Constituição, chama atenção o Artigo 8º, Inciso I, em que lhes suspende os direitos políticos “Por incapacidade physica ou moral da pessoa”. Como, na época, a surdez era considerada uma incapacidade física, tais sujeitos não podiam votar, serem votados, ou filiar-se a partido político. Essa condição os equiparava aos condenados à prisão ou aos degredados, que, pelas mesmas razões, tinham esses direitos embargados. A cidadania era muito restrita.

A suspensão de parte dos direitos da CPIB/1824 foi mantida na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891, 37 anos após a criação do atual INES. A educação escolar era uma concessão, sendo o vocábulo “todos” mera formalidade. De acordo com Carvalho, j. (2015), no Brasil daquela época, mais de 80% da população era analfabeta. A Instrução primária de que tratava a referida Lei voltava-se para formação de mão de obra, além de ilustrar a entrada do país no processo de modernização da economia e das cidades.

A terceira Constituição, a de 1934, foi uma das mais breves. Segundo Ribeiro (1992), foi promulgada pela Assembleia Constituinte após a polêmica Revolução Constitucionalista de 1930, promovida pela elite paulista. Ainda de acordo com a autora, tal documento destaca-se por acenar para o bem estar social, quando os trabalhadores da indústria revelavam descontentamentos pelas condições miseráveis em que viviam, no campo ou nos grandes centros urbanos (RIBEIRO, 1992).

⁴³ Importante sinalizar que no Brasil oitocentista, a educação escolar para “todos”, não cabia aos PcDs como os surdos. Outro dado importante já colocado na seção 2.1.3 deste estudo, é que desde 1835 que o deputado baiano, Cornélio França, tinha um projeto para a educação da PcD, como os surdos.

No Artigo 5º, Inciso XIV, da referida Constituição, encontra-se: “Compete privativamente à União: traçar as diretrizes da educação nacional”. Assim, embora não garantisse a educação para todos, acenava com algum compromisso do país para com a educação escolar do povo, a exemplo do ensino primário para adultos, expresso no Artigo 150. Todavia, no início daquela década, o Manifesto dos Pioneiros⁴⁴, visando à reconstrução da educação brasileira, segundo Ribeiro (1992), já demonstrava preocupações com a educação escolar para os “débeis” e tratamento especial dos “anormais”, em classes especiais. Entretanto, nessa Carta Magna promulgada dois anos depois, não fazia referências à educação escolar de PcD, como os surdos.

A quarta, também denominada de Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, e terceira do período republicano promulgada pela Assembleia Constituinte, não fazia menção à educação escolar pública, a tratava como “colaboração do Estado, na condição de um dever não estranho ele”. Diferente da primeira, refere-se até a gratuidade no ensino primário, para os ouvintes.

Entretanto, num contexto social ainda atrelado às oligarquias, o ensino privado propedêutico destinava-se aos mais abastados, contrariando os ideais de muitos dos intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira, que reivindicavam uma educação unificada. Desse modo, infere-se que às PcD, quando muito, restavam o assistencialismo e clientelismo de sempre. Ainda assim, segundo Mazzotta (2005), foi criada a Escola Santa Terezinha para surdos em São Paulo, porém de iniciativa particular.

A Constituição de 1946 foi promulgada num breve intervalo democrático experimentado pelos brasileiros. No Artigo 132, Inciso I, excluíram-se os direitos políticos de pessoas como os surdos quando se lê: “Não podem alistar-se eleitores analfabetos” e no II Inciso: “os que não sabem exprimir-se na língua nacional”. Constata-se que, por não terem acesso à educação escolar, os surdos eram analfabetos em sua maioria, e, por não terem sido treinados pela oralização, não falavam em LP. Ficaram novamente alijados dos direitos a educação escolar.

⁴⁴ Texto assinado por 26 intelectuais e gestores em 1932, cujo objetivo reconstruir a educação brasileira.

A partir dessas condições que lhes foram historicamente impostas, supõe-se que a exclusão da educação escolar dessa população foi de tal forma “naturalizada”, que tolerar a sua existência, por si só, seria grande favor da sociedade. Embora no Artigo 166, no Capítulo *Da Família, da Educação e da Cultura*, possa-se ler: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Essa liberdade de oportunidades, certamente, não dizia respeito às PcD, como os surdos.

A Constituição de 1967, em pleno regime ditatorial, repete os preceitos da anterior, em relação aos direitos políticos. No Artigo 142, Parágrafo 3º, a Alínea a, exclui os analfabetos e, na alínea b, os que não sabiam se expressar na língua nacional. Ainda que se tenha retirado o terno *fisicamente incapacitados* das Cartas anteriores, os surdos permaneciam sem direito à educação escolar. Mais uma vez, e pelos mesmos motivos anteriormente citados: não eram falantes da língua majoritária, e nem era permitido o uso a LIBRAS. Encobertos pelo manto da norma vigente, a invisibilidade predominava. Permaneciam analfabetos por não terem o mais elementar direito humano: a aquisição espontânea de uma língua, e por não a terem adquirido, perdiam o direito à escola, onde se ensinava em LP. Esses fatos remetem a um círculo vicioso de dificuldades historicamente enfrentadas por essa população, semelhante à CCA estudada por Myrdal (1965).

Após mais de vinte e um longos anos de ditadura, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Também chamada de Constituição Cidadã, tem uma importância ímpar para a educação de PcD e dos surdos no país. O Artigo 5º diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”. Afirmações dessa natureza reacenderam as esperanças do povo brasileiro em relação ao reestabelecimento e à garantia de direitos humanos fundamentais, já efetivados por outras nações desde a DUDH/1948.

Neste sentido, a educação como um dever do estado e da família, parte integrante do Artigo 208, destaca-se em dois incisos em relação à PcD, ao assegurar que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Como se nota no Inciso III, através da EE, foi disponibilizado o atendimento educativo à pessoa com necessidade educacional especial, preferencialmente no ensino regular. Entretanto, mantinha a oferta de educação escolar dessa população em escolas especiais e centros, que ofereciam serviços terapêuticos especializados, a exemplo do AEE.

A garantia destacada no caput I, do Artigo 208, não alcançava a PcD, uma vez que a EE responsável por essa população ocorria em paralelo, à margem do sistema educacional brasileiro. Ressalta-se que a tendência educacional para PcD, na década de 1980 no Brasil, era a da Integração Escolar, que, na prática, se resumia a salas de aula específicas para surdos, em escolas comuns de maioria ouvinte. A surdez era vista como uma questão pessoal. Os surdos deveriam adaptar-se à instituição.

Apesar da CF/1988 significar um avanço na educação das PcD, Mazzotta (2005) considera-se que, até o início dos anos 1990, as escolas públicas comuns eram de inteira competência da União, dos governos estaduais ou municipais. Ao comparar a condição educacional desses estudantes com os sem deficiência, denuncia que diferente do que ocorria na escola dita regular, os PcD como os surdos permaneciam sob a tutela da iniciativa privada, que visava à reabilitação das funções prejudicadas, em detrimento da educação escolar. A EE para os surdos continuava sendo um subsistema, um apêndice da educação brasileira como um todo. Infere-se que a avaliação, os conteúdos, os procedimentos didático-pedagógicos, a alfabetização, raramente chegavam à essa população.

Em suma, as Constituições brasileiras, em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, revelam como se tem tratado a educação escolar para as minorias, como

os surdos. Antes de 1988, essa população pouco aparecia nos textos das políticas educacionais, a não ser como dependentes da filantropia e não como um direito. Todavia, é importante assinalar que as pequenas mudanças devem ser acompanhadas e fiscalizadas para que ao menos os textos das Leis sejam efetivados.

4 SALVADOR E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Salvador, capital do Estado da Bahia, é na contemporaneidade uma das treze metrópoles nacionais e a quarta mais populosa do Brasil. Conforme a estimativa do Censo IBGE Cidades para 2016, a soterópolis deve ter 2 938 092 habitantes. Ainda segundo dados do Atlas Brasil 2013 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), essa população está distribuída num território de 692 819 Km², com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) igual a 0,759.

No Brasil, de acordo com o Censo IBGE/2010, são 45,6 milhões de PcD, que para a Organização das Nações Unidas (ONU) totaliza mais de 650 milhões de indivíduos, representando uma parcela expressiva da população. Constitui-se, também, na maior minoria do mundo, segundo a Organização das Nações Unidas no Brasil (ONUBR, 2016). Já em Salvador, o referido Censo informa que 699 099 dos habitantes declararam ter, pelo menos, um tipo de deficiência. O Censo IBGE/2010 informa que considerando o grupo daqueles que têm alguma dificuldade em ouvir, até os que têm surdez profunda, são ao todo 138.024 soteropolitanos, o que corresponde a 4% da população da cidade.

Conforme Casimiro (2008), a educação escolar em Salvador foi trazida pelos padres jesuítas em 1549, ano da fundação da cidade, quando tornou-se a primeira capital planejada do país e sede do Governo Geral do Brasil. De natureza militar e religiosa, a educação/catequização era parte estratégica de exploração e domínio lusitano sobre o território Tupinambá e sua gente.

Pela *Ratio Studiorum*⁴⁵, organizava-se o fazer pedagógico, que se fundamentava na escolástica, na memorização e na disciplina rígida, cuja coerção se fazia até com castigos físicos. Voltada para a fé católica e sua expansão, infere-se que tal

⁴⁵ Denominada de *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* são diretrizes que tratam mais especificamente das razões da educação na Companhia de Jesus. E, mesmo que não seja uma 'concepção filosófica' completa acerca da educação escolar. Suas normas deixam entrever, claramente, qual sua concepção. A *Ratio Studiorum* influenciou, sobremaneira, a educação escolar e a pedagogia no mundo inteiro. Sua versão definitiva é de 1599 e compõe-se de trinta conjunto de regras que chegam, num total, a cerca de seiscentas regras. Seu texto não explicita uma concepção pedagógica, no sentido de uma sistematização educacional completa, mas aconselha um ordenamento para as atividades, funções, metodologias e modos de avaliação da Companhia de Jesus (CASIMIRO, 2008, p. 34).

condição era oposta aos interesses de desenvolvimento da cognição e do conhecimento acadêmico dos primeiros alunos, que eram os indígenas.

A importância da educação escolar para a sociedade soteropolitana de outrora pode ser vista em Lemos (2001), quando relata que após a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, o abandono da educação chegou ao ponto de se utilizarem os livros da única biblioteca do Estado para embrulhar unguentos e adubos. Ainda que esta capital tenha sido a primeira a ter uma escola de ler e escrever do país, esses fatos expõem as raízes do desprezo da sociedade soteropolitana para com o conhecimento formal.

E na Salvador Antiga, como viviam as PcD? Como eram educadas? Com muita dificuldade, foi possível encontrar indícios da materialidade da educação de PcD entre grupos marginalizados e institucionalizados a partir do século XVIII.

As dificuldades de encontrar dados relativos à memória da educação escolar de populações, como a de não ouvintes nesta cidade, confirmam a lacuna na historiografia da educação brasileira, denunciada na tese de doutorado de Souza, V. (2007). Para ela, são poucos os pesquisadores em História que se interessam pela educação de surdos, permanecendo ainda quase que totalmente invisibilizada. A autora assegura que:

Raros historiadores se dedicaram a esta vertente de pesquisa. As exceções são poucas: Januzzi (1985), tratando da Educação dos Deficientes Mentais; Bueno (1993), estudando a Educação Especial Brasileira; Mazzota (1996), estudando a Educação Especial e abordando as políticas públicas; e, mais recentemente, Soares (1999), que pesquisou a Educação do Surdo no Brasil e Souza (2000) que trata dos Caminhos e Descaminhos da Educação Especial em Sergipe, a história da educação da pessoa com deficiência se mostra aqui praticamente inexplorada. (SOUZA, V., 2007, p.1).

Para atualizar o estado da arte deste tema, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD, 2016). Sobre a História da Educação Especial, quando inseridos os descritores *história educação especial*, foram localizadas 69 produções científicas entre os anos 1994 e 2016, distribuídas em 41 dissertações e 28 teses (ver Apêndice F). No tocante à *História da Educação de surdos*, foram encontradas 25 pesquisas no intervalo entre 1996 e 2016: São 17 dissertações e oito teses (ver Apêndice G). A maior parte dessas pesquisas são

oriundas das universidades públicas do Sul do Brasil. Na Bahia, somente uma da UFBA, a da Professora Verônica Reis Mariano Souza da UFS, intitulada Gênese da Educação de Surdos em Sergipe.

O resultado desse levantamento faz jus a preocupação de Souza, V. (2007), ao demonstrar a escassez de dados sobre o assunto, cabendo incentivo por parte da sociedade e dos governos para a realização de pesquisas sobre essa parcela da população brasileira. Todavia, ainda que lentamente, o desejo de colaborar com essa área de conhecimento já foi despertado e, quiçá, tenda a crescer, diferente de tempos mais remotos, como na Antiga Salvador.

Segundo Torres (2006), nos séculos XVIII e XIX, era comum que órfãos ou outras crianças fossem deixados na Roda dos Expostos⁴⁶ da Santa Casa de Misericórdia, desta cidade. Para o autor as dificuldades financeiras, a deficiência física, sensorial, mental ou moral, eram os principais motivos declarados pela família para o abandono da infância. Além do que, o pensamento positivista, moralista e religioso da época os concebia como ineducáveis e incapazes (TORRES, 2006).

Em relação à deficiência física, Rodrigues (1998) mostra um dos bilhetes que acompanhava um menino exposto, no qual a mãe solicitava aos médicos da Santa Casa de Misericórdia de Salvador que lhe “endireitasse a pernas que não eram perfeitas”, indicando ser esse o provável motivo do abandono.

De acordo com Matta (2008), no século XIX após a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, o fim da escravidão e a instalação da decadência econômica de Salvador, extinguiu-se a Roda dos Expostos. Assim, é possível que a institucionalização e instrução para PcD, tenha ficado a cargo de internatos, asilos e

⁴⁶ É um “Dispositivo de forma cilíndrica, com uma divisória no meio, que era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. Após ser recolhida pela porteira (uma mulher de avançada idade e de costumes honestos) e identificado o seu estado de saúde e nutrição, a criança era encaminhada a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca ou de criação (requisitada entre as expostas) que cuidava do menino ou menina até os sete anos de idade”. (TORRES, 2006, p.107).

hospitais como a Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim⁴⁷; a Escola Abrigo dos Filhos do Povo⁴⁸; e o Asylo São João de Deos⁴⁹, que era o hospício para onde se levava os considerados alienados que desobedecessem e/ou subvertessem a ordem. Presume-se que numa sociedade agrário-mercantil, formada basicamente por analfabetos, escravos e pelo senhorio, dificilmente, haveria espaço para cuidar da educação de PcD.

Uma evidência da educação de PcD, na época, é apresentada na dissertação de Rodrigues (1998), ao se referir ao relatório da professora Amélia Rodrigues, superiora do Asylo supracitado. Ela comunicava às autoridades a existência de meninos maiores de 14 anos que não poderiam permanecer na instituição. De acordo com a autora, nesse texto a docente argumentava que:

Ali ficavam 25 expostos, de 6 a 14 annos, dos quaes alguns **anormais e incapazes** (grifos da autora) sem qualquer proveito intellectual. Nella funciona a sapataria mal situada e não apropriada convenientemente. Nessa officina aprendem somente 4 meninos, dois dos quaes têm aproveitado bastante. (RODRIGUES, 1998, p. 90).

Os “sem proveito intelectual” seriam os garotos com deficiência intelectual, ou os que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Ao completarem 14 anos, eram dispensados do abrigo, passando a ter as ruas como moradia.

Outra evidência de ações para com a PcD, classificadas por tipo de deficiência em Salvador, remonta ao ano de 1869. De acordo com Félix Júnior (2011), a precária situação econômica, que atingia o Estado nessa época, refletia na capital e levava os seus habitantes ao desespero. Era enorme o contingente de indigentes, desocupados, órfãos, mutilados da Guerra do Paraguai, vítimas da seca, do cólera, e outros males. Assim, o Ministério do Império ordenou que fosse apresentado, com urgência, um levantamento do número de inválidos⁵⁰ da Bahia. Conforme o autor, foram listados um total de 721 PcD (FÉLIX JÚNIOR, 2011). Devido ao contexto, era

⁴⁷ Criada em 1799, para abrigar as crianças pobres da Bahia, funciona até os dias atuais, em regime de internato só para meninos na Avenida Jequitaiá, na Cidade Baixa. É a mais antiga escola em funcionamento no Brasil (MATTA, 2009, p. 91).

⁴⁸ Fundada em 1918 pelos moradores da Estrada das Boiadas, em atividade no bairro da Liberdade, uma das zonas mais empobrecidas de Salvador (SOUSA, L., 2012).

⁴⁹ Situado no Engenho Velho de Brotas, era um hospício que mais tarde transformou-se no atual Hospital Juliano Moreira em atividade no Cabula. Atendia a pessoa com deficiente Intelectual. Atualmente é um hospital Psiquiátrico (MAZZOTTA, 2005).

⁵⁰ Assim eram tratadas as PcDs no século XIX no Brasil.

possível que o interesse do governo estivesse vinculado ao confinamento dessas pessoas nas instituições citadas.

A partir dos últimos anos da década de 1950, o governo baiano passou a envolver-se mais diretamente com a educação de alunos com deficiência. Ainda que pontuais, algumas ações governamentais para PcD no estado podem ser encontradas na obra intitulada a *Educação Especial na Bahia*, publicada pela SEC/BA em 1977. Ressalta-se que, no documento em questão, tal feito é tido como o primeiro compromisso semioficial do estado dirigido às pessoas com deficiência intelectual, inaugurando na cidade de Salvador o Instituto Pestalozzi, em 1954. Infere-se ainda que, a assunção dessas responsabilidades pela SEC/BA pode ter sido resultante de pressões por conta da implementação das CESB na soterópolis, considerando que tais campanhas, ao final dos anos 1950, foram organizadas pelo INES também, para outras PcDs brasileiras.

Logo no início da década de 1960, também foram inauguradas nesta cidade a primeira classe de educação especial do Estado, no Colégio Estadual Getúlio Vargas, no bairro Barbalho. Uma segunda foi instalada no Colégio Barão de Macaúbas no bairro de Roma, na Cidade Baixa. Em 1961, foi a vez da primeira sala multifuncional da Bahia, no Colégio Estadual Marquês de Abrantes, no bairro de Santo Antônio, e outra no Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA), no bairro Barbalho. Essas instituições atendiam aos alunos cegos.

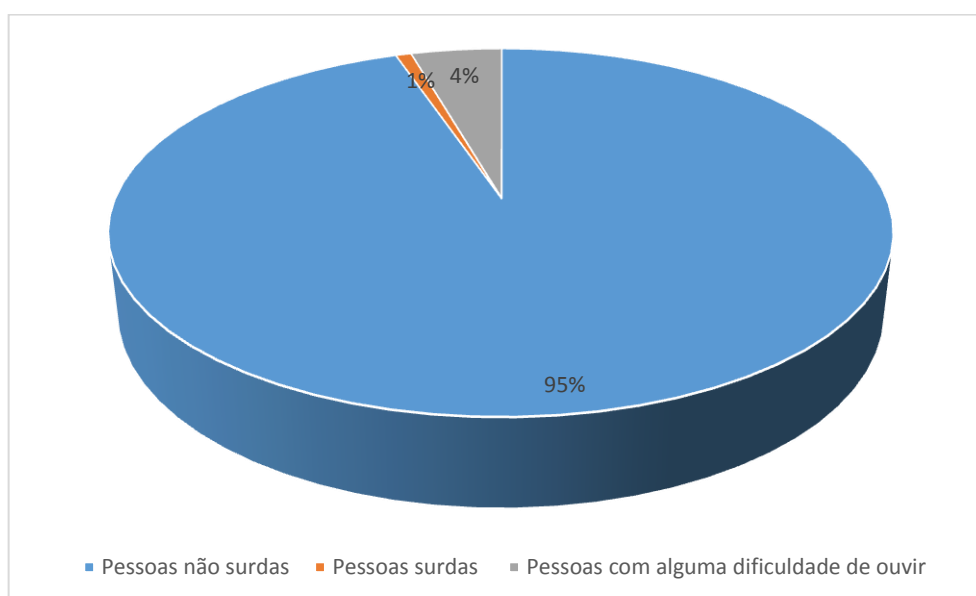
Conforme a SEC/BA/1975, a Resolução 224/75 regulamentou e organizou o atendimento à EE na Bahia. Como resultado, foram criados quatro grupos, objetivando supervisionar os serviços de educação prestados às PcD, a saber: Grupo de Educação Especial de Deficientes da Fala (GEDAF); Grupo de Educação Especial de Deficientes da Visão (GEDAV); Grupo de Educação Especial de Deficientes da Motricidade (GEDAM); e Grupo Pestalozzi ou de Educação Especial dos Deficientes Mentais (GEDM). Mesmo com essa tímida oferta educacional para as PcDs, elevou-se o número de matrículas devido à procura. Em decorrência desse e de outros fatos, naquele ano foi criada a Seção de Educação dos Excepcionais da (SEE-BA), que fazia parte da Divisão Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DDEP). Esse setor atendia alunos sem deficiência, surdos e outras PcD.

Entretanto, faz-se necessário enfatizar que, até o século XX, o termo educação escolar para PcD em Salvador, ou em outro lugar do país, não tratava de ensino dos conteúdos escolares, e, sim, da reabilitação física e ajuste comportamental, visando à docilização dos corpos para o trabalho. Antes desse período, segundo Matta (2008), além das preocupações com a saúde, a elite soteropolitana se empenhava em mudar os hábitos dos demais, indicando uma forte identificação da burguesia local com os ideais de civilização europeia. Dessa forma, infere-se que ao perceber que as PcDs não conseguiriam facilmente enquadrar-se, proporcionando retorno imediato do capital investido, as deixavam à margem de quaisquer políticas educacionais.

4.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS EM SALVADOR

Atualmente, de acordo com os dados do gráfico nº 1, dos quase três milhões⁵¹ de habitantes da capital baiana, 138 024 (4%) apresentavam alguma dificuldade em ouvir naturalmente. Destas, 23 546 (1%) tinham surdez profunda ou moderada, ou seja, não conseguiam ouvir de modo algum ou tinham muita dificuldade.

Gráfico 1 – Relação entre pessoas surdas e não surdas, em Salvador conforme o Censo IBGE/2010



Fonte: IBGE/Cidades (2010).

Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

⁵¹ Estimava do IBGE/Cidades para Salvador em 2015 (2 938 092 habitantes).

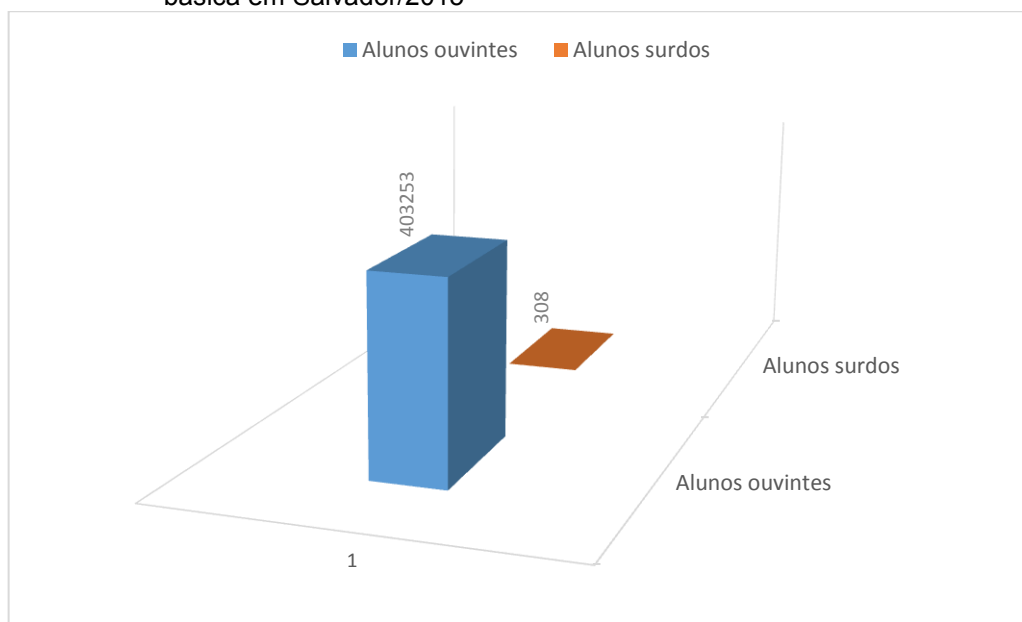
Devido à complexidade que permeia o tema surdez e da existência de controvérsias⁵² em relação às definições neste sentido, optou-se neste estudo pelos sujeitos nascidos surdos, ou aqueles que tenham perdido a audição antes da aquisição de uma língua. Conforme informações do gráfico 1, esse grupo representa 1% da população soteropolitana. É aquele que mais necessita de acessibilidade linguística, além de ter sido no decorrer da história o mais prejudicado social e economicamente. Vale ressaltar que exatamente por ser uma “fatia” tão pequena da população, não deveria continuar invisibilizada: são acima de tudo, gente.

No gráfico 2, a seguir, também se verifica uma grande diferença entre o quantitativo de estudantes surdos e ouvintes nesta capital. Do total de estudantes da Educação Básica em 2015, os sujeitos deste estudo representam 0,07% do total. Conforme o EducaCenso/SEC (Bahia, 2015), no referido ano, eram 308 alunos distribuídos em 49 escolas nas redes estadual, municipal, e privada da cidade. Entretanto, segundo o Sistema de Matrícula Informatizada da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), em 2015, a Rede Municipal de Salvador era formada por 429 escolas comuns, onde estudavam 71 surdos, mas, somente 36, ou seja, 8,3% dessas UEs são consideradas acessíveis⁵³. Será que há algum intérprete trabalhando em algumas das salas de aula dessas escolas?

⁵² Esta inferência, deve-se a imprecisão conceitual, e a metodologia (por amostragem), aplicada pelo IBGE ao formar o seu banco de dados. Estudiosos como Bueno (2011), ao pesquisar sobre políticas públicas e escolarização de PcD, discorda da metodologia empregada na obtenção dos dados dessa instituição, ao declarar que “A metodologia de autodeclaração foi amplamente criticada, assim como os conceitos e as categorias utilizadas no questionário. No caso do IBGE encerram uma grande ambiguidade”. (BUENO, 2011, p. 373).

⁵³ O documento do Programa Escola Acessível do MEC, diz genericamente que é acessível. Não se sabe por ora, se existem os recursos elementares para uma escola bilíngue, segundo Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013.

Gráfico 2 - Comparativo entre o número de alunos ouvintes e alunos surdos da educação básica em Salvador/2015



Fontes: IBGE Cidades/2015 e EducaCenso/SEC/BA (2015).
Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Historicamente invisibilizados, os indícios da existência desses sujeitos, em Salvador, foram encontrados a partir do final do século XIX, nos estudos sobre asilos e hospitais psiquiátricos tratados por Mazzota (2005); Rios (2006); e Souza, V. (2007). Sem condições de interagir com os ouvintes, eram destinados à reclusão ou ao abandono, não à educação escolar.

Outrossim, a dificuldade da ciência em distinguir as características peculiares dos diferentes grupos estigmatizados não ocorria apenas no Brasil. A obra de Foucault (1975) mostra exemplos de condições semelhantes em outros lugares. Para ele, até o fim da Idade Média na Europa, os que não obedeciam aos padrões sociais, estavam condenados ao confinamento ou extinção.

Segundo Félix Júnior (2011), em 1869 havia 32 surdos e outras PcDs, vagando pelas ruas de Salvador. Tratados indistintamente como loucos, passaram a ser recolhidos no Asylo São João de Deos. Rios (2006), refere-se a um surdo-mudo⁵⁴, dessa instituição, que em 1874 fora devolvido ao Asylo dos Expostos, ao concluírem

⁵⁴ Era esse, o termo utilizado para referir-se aos surdos, na época, conforme (Rocha 2008).

que ele não era louco. A surdez era tida como doença, e sua transmissão genética, um perigo a sociedade.

Observa-se que no início do século XX, a Escola Ativa de John Dewey, implantada no Brasil por Anísio Teixeira com a denominação Escola Nova, provocou mudanças na educação baiana. Entretanto, ainda não foram encontradas notícias de surdos em escolas naquele período.

Para Oliveira (2003), entre 1954 e 1956, o Governo Federal realizou o primeiro investimento público na educação dos surdos soteropolitanos. Ainda segundo a SEC/BA/1977, ao final de 1950, foram implantadas as classes especiais para excepcionais, dentre elas, as Classes Especializadas de Surdos Wílson Lins (CESWL)⁵⁵, em 1959, voltadas exclusivamente para a educação de não ouvintes. No entanto, por determinação da política da CENESP/MEC, somente em meados da década de 1970 é que a SEC/BA criou o GEDAF para atender aos surdos de todo o Estado, devido à grande procura pela educação escolar dessa população. Tais realizações culminaram na primeira escola para servi-los em Salvador.

Visando “a igualdade e a participação plena das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p.1), em 1981, a ONU definiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes⁵⁶. As pressões de organismos internacionais e as lutas pela redemocratização do Brasil, fortaleceram os movimentos de PcD no país. Impôs-se à sociedade um novo olhar sobre as PcD, principalmente, a partir da Carta Magna de 1988.

Assim, a SEC/BA, orientada pela filosofia da Integração Escolar, fundou, em 1992, o Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA) que, em parceria com a EWL, era responsável pelos serviços especializados itinerantes de apoio pedagógico às escolas comuns com classes para surdos. Ressalta-se que Skliar (2004) critica essa tendência pedagógica por entender que o paradigma educativo permanecia relacionado à normalização, que visava à integração do surdo na escola comum, sem que tal instituição tivesse que se adequar para incluí-lo.

⁵⁵ Sobre essas classes se falará com detalhes no capítulo V.

⁵⁶ Era a terminologia utilizada para PcD, na referida década.

De acordo com Souza, E. (2012), logo após a promulgação da LDBEN 9 394/96, foi criada a Coordenação de Educação Especial da Bahia, reestruturando a EE no Estado. Balizados na perspectiva da diferença, passaram a se distanciar da visão clínica sobre os surdos. Embora algumas das mudanças realizadas a partir daí fossem equivocadas, os surdos soteropolitanos começaram a ser vistos como sujeitos de direito à educação escolar, tal qual os seus pares ouvintes.

Os anos 2000 foram muito importantes para a educação de surdos em Salvador, segundo Souza, E. (2012). A PNEE/MEC/94⁵⁷ foi marcada por acertos como: a) a abertura de cursos da LIBRAS para professores no CAS-BA, no CEEBA, no Instituto Anísio Teixeira (IAT), e em associações de surdos; b) a ampliação de matrículas para eles nas escolas comuns; c) a criação de curso pré-vestibular para surdos na Universidade Estadual da Bahia (UNEB); d) a realização da tradução de cursos técnicos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); e e) a instalação de salas de AEE nas escolas comuns estaduais, municipais e na UFBA; f) a transformação da Escola Wilson Lins que tornou-se um Centro de Atendimento ao Surdo e outras mudanças.

Os equívocos ficaram por conta do tradicional descaso para com a inclusão dessa comunidade escolar nas decisões de seu interesse. Para a autora deste estudo que atuou como docente de surdos no Colégio Estadual Georgina Ramos na Boca do Rio⁵⁸, foram muitos os momentos de tensão e insegurança. Sem ouvir os surdos, suas famílias e os professores, a SEC/BA apoiada na política educacional do MEC, ao invés de investir na educação bilíngue para surdos, extinguiu suas salas de aula, dispersando-os em várias escolas comuns. Todavia, não levaram em conta a estrutura e inadequação das escolas regulares, prejudicando-os, ao acentuar a exclusão.

Prometendo reorganizar a educação baiana, o governador Paulo Souto sancionou o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE/BA), Lei Nº 10.330 de 15 de setembro

⁵⁷ Essa é também uma terminologia utilizada pela Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, para a PcD (UNESCO, 1994).

⁵⁸ Bairro economicamente periférico, situado na orla marítima de Salvador.

de 2006. Quanto à Educação Especial, nesse documento (PEE/BA, 2006, p. 40), se admitia que “Dos 417 municípios, apenas 46,8% atendem a educação das pessoas com necessidades especiais”. E ainda acrescentava: “Dentre os obstáculos enfrentados para a expansão do atendimento, pode-se destacar: a) falta de formação e especialização do corpo docente; b) falta de recursos educativos específicos e material didático adaptado; c) elevado número de alunos em sala de aula e d) estrutura física das escolas inadequada”. A seguir concluía: “[...] A expectativa é mudar radicalmente esse quadro, dentro de dez anos [...]”. Contudo, vencido o prazo, a realidade mostra que, mais uma vez, a maioria desse discurso não passou de falácia.

Em 2006, no Fórum do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Surdos, realizado na Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Carta Aberta⁵⁹ ao MEC, os surdos exigiram o direito à uma escola bilíngue com uma estrutura pedagógica adequada, onde a LIBRAS tivesse prioridade no ensino.

Para Souza, E. (2012), apesar dos percalços na educação dos surdos em Salvador, a partir dos anos 2000, pode-se perceber alguns avanços que merecem ser registrados, como por exemplo: em 2001 – a surda soteropolitana Larissa Rebouças concluiu o Bacharelado em Educação Artística com ênfase em Computação Gráfica, pela UNIFACS; em 2009, ela tornou-se a primeira mestra em Educação pela UFBA e é, atualmente, professora assistente da Universidade Federal de Sergipe (UFS). No mesmo ano, outra surda, Emeliana Faria Rosa, também concluiu o mestrado em Educação pela UFBA, sendo atualmente Prof^a Dr^a da UFSC. Em 2006, Milton Bezerra Filho diplomou-se em Pedagogia e também é professor universitário. Em 2011 foi instalado o Curso de graduação em Licenciatura Letras LIBRAS, uma parceria UFBA/UFSC, qualificando alguns intérpretes, professores surdos e ouvintes nessa LS.

Contudo, o retrato do descaso na educação dos surdos ainda persiste e pode ser visto na reportagem exibida pela TV Bahia - Empresa de Televisão afiliada da Rede Globo de Televisão no dia 10 de março de 2016⁶⁰, quando a mesma denunciava a

⁵⁹Disponível em www.eusurdo.ufba.br/arquivos/CARTA_ABERTA_NIDIA.doc Acesso em 16/06/2016.

⁶⁰ Reportagem exibida no Jornal da Manhã, na seção Educação em 10/03/2016.

suspensão do contrato do governo estadual com os intérpretes da LIBRAS. Estudantes surdos, familiares e professores portando faixas e cartazes, exigiam a presença desses profissionais na sala de aula. A repórter denunciava que os alunos não conseguiam assimilar o conteúdo transmitido nas aulas, enquanto eles argumentavam que precisavam dos intérpretes para sanar suas dúvidas. Até o fim do programa, nenhum representante da SEC/BA apareceu para dar explicações sobre o assunto.

É curioso que a reportagem não tenha citado a situação das escolas municipais, levando a crer que: ou não existe Rede Municipal de Educação em Salvador, ou não há surdos matriculados, ou é plenamente acessível. A que se deve a omissão da TV Bahia em relação às escolas da SMED/Salvador?

Observa-se ainda que essa emissora, responsável pela matéria, não cumpria a Lei 10.098/2000 e outras referentes à acessibilidade, citadas neste estudo, uma vez que não havia janela com intérprete da LIBRAS e nem legendas em LP no vídeo durante a exibição da reportagem. Aos telespectadores surdos restava apenas uma visão episódica e fragmentada do conteúdo. Falavam deles e não para eles.

Em suma, discutir tais questões significa também se dispor a desvelar os fundamentos que possibilitaram o estágio em que se encontram as políticas; as práticas educativas assim como os resultados para população surda nesta cidade. Dessa forma, Demo (1988) corrobora ao considerar que é necessário desconstruir para reconstruir uma outra história numa lógica em busca da eficácia e da efetividade daquilo que é proposto na legislação em vigor em cada época.

4.1.1 Políticas para a educação escolar de surdos na construção da cidadania em Salvador

O mundo contemporâneo tem experimentado a reedição de flagelos como a imigração forçada, fundamentalismos religiosos e ideológicos, intolerância às diversidades biopsicossociais e linguísticas, dentre outras questões, características do animal humano. Assim, a concentração de riquezas nas mãos de pouquíssimos

poderosos é constante ameaça aos frágeis direitos civis, políticos e sociais, como conquistas recentes de países subdesenvolvidos como o Brasil.

As buscas por tomadas de decisões no enfrentamento a tais problemas remetem à condição cidadã. De acordo com Singer (2003), a noção de cidadania no mundo ocidental emerge da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (DDHC). Promulgada em 1794, é fruto da efervescência e luta política e cultural da burguesia francesa e de parte da elite intelectual, oportunamente “aliada” aos franceses destituídos de condições de uma vida digna.

No Artigo 1º da DDHC/1794, lê-se: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos”. Todavia de acordo com Singer (2003), por razões históricas, após a Segunda Guerra Mundial em 1945, foi necessário reafirmar garantias cidadãs na DUDH (ONU/1948) em 1948, onde, no Artigo 1º, está escrito: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Assim, compreende-se a cidadania como um fenômeno intrínseco aos direitos humanos, nos quais os Estados-Nação via políticas públicas, deveriam mediar conflitos, salvaguardando os direitos de minorias, como os surdos.

Entretanto, como de praxe, e por falta de uma educação escolar capaz de gerar a autodeterminação da população em geral, tem sido cada vez mais costumeiro, um desleixo para com a acessibilidade e os direitos linguísticos da população surda, assim como de outras tantas marginalizadas no planeta.

Carvalho, J. (2015) analisa a cidadania como uma questão de formação do Estado e as complexas relações entre povo e governo. No caso do Brasil, aponta questões que contribuíram para dificultar a consolidação da cidadania no país. Para o autor a submissão ao capital financeiro internacional e os mais de três séculos de escravidão resultaram numa mentalidade patriarcal, paternalista, assistencialista e clientelista.

O papel das políticas públicas é o de atender às demandas por direitos sociais. De acordo com Singer (2003), elas foram criadas para minimizar as desigualdades sociais. Para o autor, as classes dirigentes gozam de condição privilegiada e não

necessitam de tais benefícios. Entende-se que as políticas educacionais, parte das políticas públicas, devem visar a formação da consciência humana de forma autônoma.

Assim, a educação escolar que poderia influenciar uma ruptura com tais condições, segue controlada por organismos internacionais, cujos interesses impõe a acumulação de capital para sanear a impagável dívida. Ao não priorizar a formação de cidadãos emancipados e não tutelados, é a dívida social que se desenvolve, se agiganta.

Assim, Vygotski (1983) acredita que cada sujeito, com deficiência ou não, surdo ou ouvinte, precisa de uma educação escolar plenamente acessível, podendo desenvolver-se, do mesmo modo que tem o dever de contribuir com o desenvolvimento do meio em que vive. A promoção de tais condições extrapola o discurso. Exige planejamento de investimentos eficazes e eficientes, além de respeito aos direitos adquiridos.

O objetivo das políticas de inclusão educacional do MEC é incluir as PcDs como os surdos. Se a educação escolar que recebem não os habilita a entender o que é dito nas aulas ou fora da escola, vê-se que não terão como participar do processo de elaboração das políticas educacionais que os atingem. Julga-se que dificilmente saberão, sequer, o significado do termo política, menos ainda, quais são as implicações destas para a sua vida. Nessas condições, como podem colaborar para se pensar o desenvolvimento da sociedade?

Neste sentido, Bayer (2006) critica a política dita inclusiva do MEC, por entender que ela foi construída no sentido contrário à dos países desenvolvidos, como a Alemanha ou a Dinamarca. Infere-se que, neles, o projeto inclusivo parece ter seguido etapas como as elencadas por Rodrigues (2010), para quem a concretização das ações políticas se faz por mobilização dos que demandam o direito. Nos referidos países, os movimentos de PcD estavam articulados com especialistas e técnicos das secretarias de educação. Ainda conforme Bayer (2006), neles, já existiam atendimentos educacionais às PcD que, descontentes como o modelo de integração consolidado, exigiam avanços na estrutura do sistema

educacional. Visavam romper com a segregação escolar dos alunos com deficiência. Muito diferente do Brasil: só tiveram que adaptar uma estrutura que funcionava desde o século anterior.

No entanto, de acordo com o que foi visto do decorrer deste estudo, as políticas públicas que garantiam a educação da PcD no Brasil, ou em Salvador, tiveram início de fato, a partir da LDBEN/96, atrasando o processo de inclusão que, ainda hoje, não passa de um conceito nos documentos. Assim, para o MEC a educação inclusiva (BRASIL, 2007, p. 1) é:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Nota-se que o discurso sobre a escola inclusiva, frente à realidade das soteropolitanas, não passa de sofisma. Os conceitos disseminados não conseguem desafiar a lógica de mercado, ou o poder das ações estatais. Os que têm os meios para decidir sobre as políticas educacionais ignoram tais reflexões. Seja nas escolas comuns ou especiais, a baixa qualidade do ensino e da aprendizagem ainda é fato. Coadunando com Bayer (2006), alerta-se que a transformação do modelo atual dependerá de mudanças na estrutura social como um todo, não somente das escolas.

A inclusão será concretizada por instrumentos normativos? A retórica das leis pode mudar a realidade ou promover desenvolvimento? É indispensável o compromisso dos agentes envolvidos no problema, num país historicamente endividado que ostenta um nível endêmico de corrupção.

Bayer (2006, p. 9) assegura que “[...] Seria no mínimo ingenuidade pensar na transformação das escolas em decorrência do estabelecimento de diretrizes político-pedagógicas”. E conclui ao afirmar que: “O caminho é ainda, extenso, muito precisa ser feito em termos de processos de conscientização da comunidade escolar e também da sociedade”. Os surdos e os demais interessados no assunto precisam acordar para que a história vá se transformando.

De acordo com Teixeira, A. (2001), em 1928 no Curso de Férias para professores nesta cidade, o então governador Góes Calmon tratou dos prejuízos morais e econômicos provocados pelo atraso educacional que atingia os brasileiros, ao serem comparados com os de outros países. Segundo Teixeira A. (2001, p. 53), ele questionou: “Que diferença vae entre essa população e a de outros países (*sic*)”? E ele mesmo respondeu: “A diferença é a diferença de instrucção; é o analphabetismo [...]. E de facto, o Brasil tem apenas cinco milhões de habitantes[...] (*sic*)”.

Considerando que este país tinha uma população de 36 milhões de habitantes e, levando-se em conta tal declaração, constata-se que 31 milhões de analfabetos, dentre eles, os surdos, foram lastimados pelo gestor como “um peso morto”, um fardo para os seletos cinco milhões de brasileiros. Aliados das políticas públicas, os analfabetos, incluindo os surdos e outras PcD, ainda eram responsabilizados pelo baixo crescimento e desenvolvimento local.

Contudo, em 1947 quase duas décadas depois, Fialho (2001, p. 28) declara que Anísio Teixeira, discursando na Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) sobre a importância de mais investimentos para a educação, concluiu a sua fala com pesar: “A escola sempre foi um dos deveres mais relegados e menos sérios do poder público: a polícia, a cadeia, foram sempre mais importantes do que a escola pública”. Tais relatos revelam o hiato entre o prometer e o agir no âmbito governamental, além de situar o lugar da educação na sociedade sotropolitana.

No Brasil, o problema da qualidade da educação formal resulta na pouca participação social. O diálogo entre governo e sociedade é muito restrito, não obstante a existência de políticas educacionais equivocadas que não se efetivam. Um exemplo recente foi a tentativa de aprovação do Plano Municipal de Educação de Salvador (PMES/2016), que regerá a educação da cidade de 2016 a 2026. Uma ínfima parte da sociedade compareceu e protestou, afirmando ter se sentido excluída e/ou prejudicada em relação aos textos da Lei. Alegaram não terem sido ouvidas. E as escolas desta cidade, sabem e ou discutem o PMES em suas aulas?

A comunidade surda sabe, pelo menos, o que este documento diz sobre a educação deles?

Quando abrem à participação popular, o fazem apressadamente. Segundo Carvalho (2015), esse tipo de atitude tem raízes históricas. Para o autor, “a maneira como se formam os estados-nação condiciona a construção da cidadania” (CARVALHO, 2015, p.12). Sejam surdos ou ouvintes, a participação deve ser, sobretudo, consciente, pois pressupõe engajamento nas questões sociais.

A história revela que a educação para os surdos tem sido ineficaz, pois inviabiliza a construção de uma vida autônoma, de se tornarem senhores de suas existências inclusive, financeiramente. Ao tratar do reconhecimento do multiculturalismo, como enfrentamento das discriminações e preconceitos instalados por colonialismos de uns humanos sobre outros, McLaren (2000, p. 17) ratifica necessidade de modificações no cenário ao entender que:

O desafio que se coloca para os que querem reivindicar a dignidade oferecida pela verdadeira justiça, é fazer a cidadania reviver democraticamente em uma época em que os retornos diminuem cada vez mais. É criar cidadãos críticos que não se contentem mais em ocupar espaços furtivos de afirmação privada, mas que possuam vontade e conhecimento para transformar tais espaços em esferas públicas por meio da criação de novos movimentos sociais [...].

Destarte, Gramsci (1965) ensinou que o papel da escola pública é formar os próprios intelectuais orgânicos, aqueles que organizarão a cultura dos grupos sociais. Isso se faz através de um saber e um fazer cientificamente fundamentado. Considera-se que, com uma ampla investigação histórica, pode-se descobrir como conhecer os bastidores do poder, bem como os mecanismos que produzem as artimanhas da exclusão social e educacional.

Percebe-se que as políticas educacionais inclusivas deveriam promover a cidadania voltada para eficácia do trabalho pedagógico no espaço escolar, elevando, assim, a autoestima da comunidade educativa. Quiçá se propicie alguma aproximação entre os valores proclamados e os valores reais, dissertados por Teixeira, A. (1962).

Numa educação eficaz, a conquista da cidadania e a redução do paternalismo deve ser o principal objetivo. Surda ou ouvinte, uma pessoa com uma educação voltada

para a erradicação da pobreza política é capaz de desenvolver o senso crítico; lutar pelos seus direitos, ter consciência das consequências dos seus atos e das suas omissões, além de buscar envolver-se em decisões políticas que incidem sobre o desenvolvimento e crescimento econômico da sua cidade e do seu país.

4.1.2 Instituições educativas de surdos em Salvador: a luta das famílias

A letargia do poder público instituído dificultou a trajetória da educação escolar de surdos em Salvador. Tal situação levou suas famílias, amigos e profissionais de educação a se organizarem em associações, a criarem escolas para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dessa população. Entre os anos de 1970 e 2000, foram criadas cinco associações de surdos nesta cidade. A primeira foi descoberta nos arquivos da instituição pesquisada. Era denominada de Associação de Proteção e Promoção de Ajuda aos Surdos na Bahia, criada em 1985 e extinta, possivelmente, no início dos anos 1990.

De acordo com Souza, E. (2012), continuam em atividade: o Centro de Surdos da Bahia (CESBA) fundado em 1979 pela família do Egresso 1, participante desse estudo; a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA/Ba), criada em 1992 pelas Sras. Marizandra Dantas e Angélica Rebouças, mães de surdos; O Centro Integrado de Educação e Lazer (CIEL), fundado em 1994, pela Sr^a. Letícia Dantas, mãe de uma surda; e a Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS), nascida no ano de 2000, pelo trabalho da Sr^a Carla, também mãe de não ouvinte. Essas instituições são filantrópicas. As três últimas têm oferta escolar através de convênios com os poderes públicos e/ou organizações não governamentais.

Ressalta-se que o trabalho desenvolvido por essas instituições, ratificam a importância da família na educação dos surdos, entendendo que também são de fundamental importância para que consigam alcançar a cidadania. São sinais de luta de pessoas comuns para fazer valer os direitos no acesso à educação, mesmo quando esse serviço, ainda não eram universalizados à população soteropolitana.

5 A TRANSFORMAÇÃO DA EWL NO CAS-BA CONTRIBUIU PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA DOS EGRESSOS?

Em 1959, ao final do governo do presidente Juscelino Kubitschek, o Plano de Metas prometia avançar cinquenta anos de desenvolvimento em apenas um quinquênio, quando se “[...] preconizava uma forte presença do Estado na condução da economia e nos processos sociais no Brasil.” (SPÍNOLA, 2009, p. 220).

Ainda para Spínola (2009), o movimento iniciado em 1950 redirecionou a economia do Brasil, fazendo com que, entre 1956 e 1960, o PIB crescesse em 8,1% e a renda *per capita* chegasse a 5,2% ao ano. Assim, a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, a Sudene⁶¹, impactou a dinâmica socioeconômica da Bahia e Salvador, que, de acordo com o autor ((SPÍNOLA, 2009, p. 228), “[...] havia perdido a trilha do desenvolvimento nacional, do final do século XIX até a década de 1940”. É importante lembrar que, nesta época, foi descoberto o petróleo no bairro de Lobato na zona suburbana desta capital, tendo este fato contribuído para impulsionar a economia e a sua modernização da cidade.

Em nome do desenvolvimento da nação e, pelo menos discursivamente, se propunha a reduzir drasticamente o analfabetismo que acometia aos menos favorecidos. Dessa forma, se pretendia inserir a maior parcela possível da população brasileira no mercado de trabalho, de consumo e elevar a massa de leitores. No Contexto da CEAA, visando à formação de docentes não ouvintes, o Curso Normal para Professores de Surdos⁶², iniciado em 1951 no Rio de Janeiro, foi seguido da CESB, que era voltada para alfabetização dos “deficientes da fala”, conforme observa Soares (1999). É importante salientar que a CESB não pode ser tomada como uma política pública, tanto que, segundo Mazzotta (2005), ela foi extinta após três anos de funcionamento, por falta de provimento.

Talvez por essas razões, a primeira iniciativa de disponibilização da educação às pessoas surdas em Salvador, não tenha partido de um decreto, uma resolução

⁶¹ Foi uma autarquia Federal, gestada pelo economista brasileiro, Celso Furtado, em 1959 que tinha como objetivo proclamado, promover o desenvolvimento da região Nordeste do país. (SPÍNOLA, 2009).

⁶² Conforme já dissertado neste estudo no capítulo 2, p. 63.

estadual, ou outro dispositivo legal, e sim de uma data: o dia 17 de agosto de 1959. É essa a referência que consta do Projeto Político Pedagógico⁶³ (PPP) da instituição pesquisada. Assim, entre 1959 e 1962, no governo de Juracy Magalhães, cujo secretário de educação era o ex-deputado estadual Wilson M. Lins de Albuquerque, surgiram as CESWL em Salvador.

Segundo Rocha (2009), sob a direção de Anísio Teixeira, no Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP) e na gestão do então ministro Clóvis Salgado, foram criados os Centros Regionais de Educação pelo Brasil, sendo implantado em Salvador um dos polos de Coordenação da CESB. Ainda conforme Rocha (2009), a responsável por esse setor de educação na Bahia foi a professora Aldina Maria de Jesus, uma das docentes das CESWL, formada pelo INES.

De acordo com o Registro Escolar da Secretaria de Educação da Bahia⁶⁴, no primeiro ano foram matriculados 26 alunos na faixa etária de 7 a 16 anos. Com exceção dos sete discentes que já sabiam ler, a maioria era analfabeta⁶⁵. Ressalta-se ainda que, para a sociedade soteropolitana de então, aquelas classes representavam a primeira oportunidade de educação formal pública para os surdos da cidade.

A abertura de vagas para a educação dos surdos em Salvador demandou uma formação específica para os docentes. Dados relativos à política de tal formação podem ser verificados no Mapa dos Professores Primários Especializados para a Educação de Surdos. Segundo Seixas (2015), de 1951 a 1961, vários educadores foram diplomados pelo INES. A partir desse documento, sabe-se que de 1957 a 1961 foram selecionadas 14 professoras da Bahia para o Curso de Especialização

⁶³ É um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade [...]. “[...] é elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar. Silva (2003, p. 296).

⁶⁴ O nome completo do referido documento é Registro Escolar Matrícula, Professores e Aparentamento Escolar (modelo 1) República dos Estados Unidos do Brasil Convênio de Estatísticas Educacionais -1931. Ele faz parte do acervo do CAS-BA e contém dados a respeito do desempenho acadêmico dos alunos, da situação socioeconômica dos pais, residência, profissão, currículo escolar e outros. Apesar de estar impresso na capa o ano de 1931, os dados sobre o fluxo escolar, e a vida estudantil dos alunos, foram registrados em manuscrito, a partir 1959, ano de fundação da CESWL. É provável que seja um dos formulários criados para registros da SEC/BA desde os tempos em que de Anísio Teixeira foi gestor da educação no Estado.

⁶⁵ Em 1950, 50% dos brasileiros viviam nessa condição, pela falta de acesso à escola, tendo sido reduzido para 39,6% em 1960. Censo do IBGE de 1940 a 2010.

para Surdos no referido Instituto. De acordo com Oliveira (2003), após concluírem o curso no INES, elas retornaram a Salvador para organizarem as turmas, e iniciar as primeiras aulas destinadas à população surda da capital baiana.

Em entrevista com Oliveira (2003), a professora Jandira Freire, uma das primeiras formadas pelo INES, falou da grande procura pelas CESWL, obrigando-as a organizar uma lista de espera para esses estudantes. Infere-se que o contexto econômico, político e cultural da época possam ter sido fatores de atração e incentivo à escolarização de uma maior parcela da sociedade.

Advertindo a necessidade de docentes para realizar o trabalho com os não ouvintes, em 05 de janeiro de 1960, o Jornal *A Tarde* (p.6) noticia que a União disponibilizaria meio bilhão de cruzeiros⁶⁶ para bolsas de estudos destinadas à formação de professores para o ensino dos “surdos-mudos” de seis capitais, incluindo Salvador. Este grupo de profissionais, deve ter sido o segundo, já que o primeiro havia retornado no ano anterior.

Entretanto, apesar da implementação de um atendimento escolar para surdos na época, não se pode precisar sobre a infraestrutura física das CESWL. Presume-se que não fosse das melhores. Além do que, ainda restavam quase três décadas para que iniciativas dessa ordem se tornassem um direito constitucional para os alunos, e uma obrigação da entidade mantenedora. É provável que houvessem muitas tensões e incertezas quanto a continuidade do serviço educacional para os surdos soteropolitanos: assim como surgiu, poderiam em pouco tempo desaparecer.

Ademais, o oralismo que era a tendência pedagógica para surdos, na época, compreendida a surdez pela ótica da patologia, da deficiência. Tanto em outras capitais do país, quanto em Salvador, a educação dos não ouvintes era tratada como terapia, como já explicitado por estudiosos como Skliar (1998), Quadros (1997) e Sá (2006); que fundamentam essa pesquisa.

⁶⁶ Moeda corrente no Brasil na década de 1960, cujo símbolo era Cr\$.

Conforme relata Oliveira (2003), a professora Jandira Freire⁶⁷, assim como outros intelectuais da época, defendia o método oral, por acreditar que ele era indispensável para a integração dos surdos na sociedade. Segundo essa docente, sem oralizar, os surdos ficavam marginalizados, uma vez que a língua oral auditiva era (e ainda é) majoritária. Vale ressaltar que a gestão do INES, representada por Ana Rímoli de Faria Dórea, era uma instituição exclusivamente oralista. Por conseguinte, era nessa filosofia pedagógica que os professores dos surdos brasileiros, inclusive a docente em questão, eram formados.

No entanto, é importante destacar a discutível eficácia da pedagogia oralista, uma vez que conforme se verifica nos Mapas de Registro Escolar (MRE/1959), o desempenho de tais discentes nas CESWL não era dos melhores: eram poucos os surdos que conseguiam atingir o objetivo de reabilitação da fala.

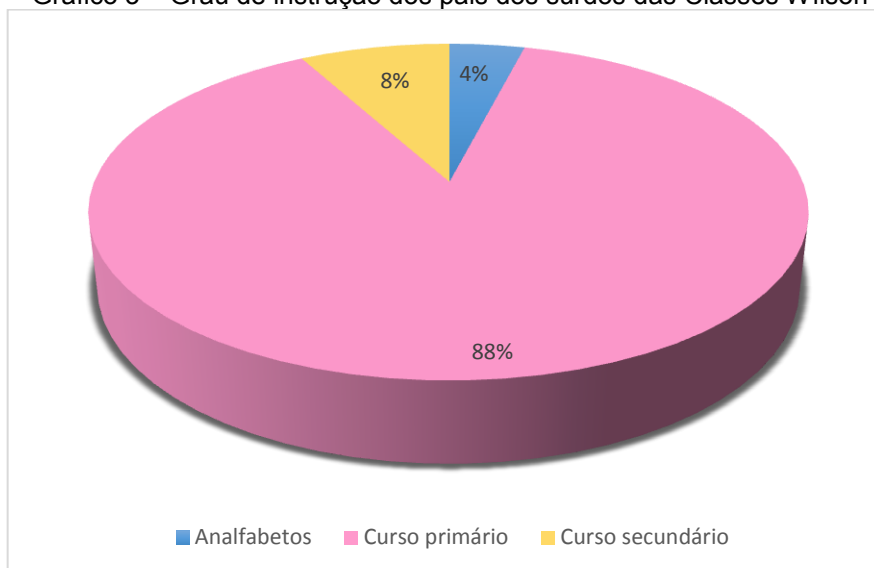
Observa-se que dos 26 alunos matriculados no primeiro ano, somente oito foram aprovados, 14 conservados e quatro abandonaram. Os números do MRE/1961 ainda revelam que somente após três anos de funcionamento das CESWL, é que dois alunos conseguiram concluir o curso primário. É importante considerar que segundo este documento, sete deles já estavam alfabetizados⁶⁸ antes de serem matriculados, fazendo crer que foram estes últimos os alunos concluintes.

Nota-se também, que no MRE da instituição pesquisada, que a condição socioeconômica dos pais dos alunos, formavam um mosaico bem diverso: eram funcionários públicos, das instâncias estadual e federal, embaladores, cacauicultores, lavadeiras e professores primários, dentre outras profissões medianas ou socialmente pouco valorizadas. O grau de escolaridade dos genitores dos alunos, pode ser conferido no gráfico a seguir.

⁶⁷ Uma das primeiras professoras das CESWL e mais tarde, diretora da EWL, até o final da década de 1990.

⁶⁸ Será que esses alunos tinham estudado no INES? Foram alfabetizados em casa? Existia algum atendimento particular para este serviço em Salvador?

Gráfico 3 – Grau de instrução dos pais dos surdos das Classes Wilson Lins em 1959



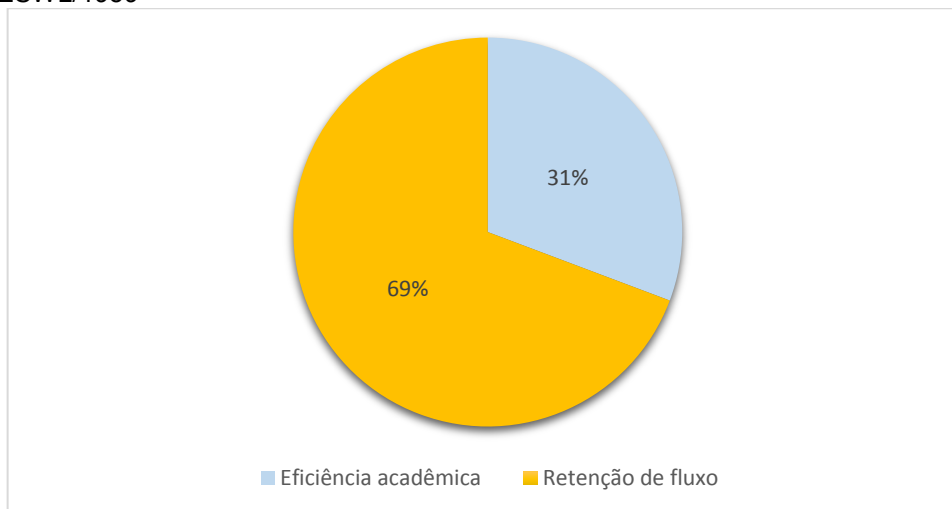
Fonte: MRE/CESWL/SEC-BA(1959).

Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Chama atenção, o fato da quase totalidade dos genitores dos alunos das turmas do primeiro ano terem o curso primário. Dois tinham o nível secundário e somente um era analfabeto. Considerando o contexto de escolaridade dos brasileiros na década de 1950, pode-se afirmar que a origem socioeconômica e acadêmica dos primeiros alunos surdos das CESWL se destacava da maioria da população brasileira. É muito provável que o contexto soteropolitano também sofresse com altas taxas de iletrados, ou de pouquíssima escolaridade naquele período. Essa condição leva a crer, segundo Soares (1999), que a procura pelas classes para surdos se fundamentava no desejo de reabilitação da surdez: era como se a escola tivesse o poder de curá-los, devolvendo-lhes a fala oral.

Outra motivação possível era o reconhecimento da importância da educação formal por parte daquelas famílias, situação tradicionalmente incomum, mas de suma importância até os dias atuais. Essa premissa pode ter permitido que os surdos soteropolitanos, dali em diante, tivessem assegurado ainda que, precariamente, o mínimo do direito à educação que por séculos foi-lhes fora negado. As dificuldades de acesso e de permanência na escola influíam sobremaneira nos resultados acadêmicos. Possivelmente, atingiam a autoimagem dos alunos, perante si, e a comunidade estudantil em geral, como se pode conferir no gráfico nº 4:

Gráfico 4 - Índices de eficiência acadêmica e retenção de fluxo escolar no primeiro ano das CESWL/1959



Fonte: Registro Escolar. Matrícula, Professôres, (sic) e Aparelhamento Escolar (modelo 1). Convênio de Estatísticas Educacionais de 1931. Arquivo do CAS Wilson Lins
 Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Como se pode verificar, no primeiro ano de funcionamento das CESWL, contrastando com o baixo nível de eficiência, era alto o índice de retenção, chegando a atingir a marca dos 69%. No ano de 1959, dos 26 alunos matriculados, somente oito conseguiram passar para a etapa seguinte. Dessa forma, é possível também afirmar que a discrepância entre os dois índices, se deem em função de ter sido o primeiro ano de escolarização para a população surda nesta cidade.

Leva-se ainda em conta as dificuldades relacionadas com os resultados do método oralista, no qual a ênfase no ensino recaía sobre os treinamentos fonoartitulatorios, em detrimento dos conteúdos escolares. Dentre outras questões, havia a pouca experiência das docentes com alunos com essa especificidade, assim como as condições socioeconômicas, a escolaridade das suas famílias, além da pouca valorização da educação escolar do país nesse período.

Neste sentido, Julia (2001) considera o espaço escolar, junto com as graduações dos cursos, os conteúdos, a didática e a formação de professores, como principais elementos constitutivos da materialidade da cultura escolar através dos tempos, em diferentes sociedades. Assim, a escolha da FSL⁶⁹, como local de funcionamento das CESWL, ocorreu pela necessidade de acompanhamento dos médicos no processo de aprendizagem e de treinamento da fala para os surdos. Naquele contexto, decidir

⁶⁹ Hospital (privado) de ouvido nariz e garganta, localizado no bairro de Nazaré, nesta cidade.

pela implantação de uma sala de aula anexa a um hospital era condizente com as expectativas da sociedade sobre os surdos: mais do que uma educação escolar, havia o desejo de cura da surdez. Assim, as referidas classes funcionaram nas dependências dessa fundação até o dia 25 de maio de 1968, quando foram transferidas pelo governo estadual para a Ladeira da Saúde, nº 9.

Talvez, devido à tradicional pouca importância que têm se dedicado à preservação de registros e documentos sobre a memória escolar no Brasil, em Salvador, assim como na instituição supracitada, ainda não se tenha conseguido referências mais precisas quanto às condições de trabalho nas CESWL. Também por essas razões, vale a pena mencionar o artigo sobre A Cultura Escolar como Objeto Material de Julia (2001), ao tratar das dificuldades em se pesquisar a história da cultura escolar. Para o autor apesar de considerar um exagero, se falar em escassez de fontes, ele destaca a importância das provas realizadas pelos alunos e historicamente guardadas pelos docentes: sem tais materiais, as pesquisas sobre a educação escolar europeia do século XVIII teriam mais dificuldades em serem viabilizadas.

Quanto às antigas CESWL, infere-se que sua infraestrutura fosse precária e também considerada um entrave ao êxito no ensino e aprendizagem dessas turmas, visto que, após terem passado por quatro endereços,⁷⁰ entre 1959 e o início de 1992, alunos pais e professores ainda permaneciam na incerteza do próximo ano letivo.

No tocante à trajetória da UE estudada, essa afirmação pode ser percebida através do Decreto 9 301 de 1972, quando o governo baiano transformou as CESWL nas EWL, conferindo-lhes o *status* de escola. Essa instituição foi instalada na Praça do Barbalho, nº 78, ficando ali até 1977, quando sofreu nova mudança para a Rua da Independência nº 50, no mesmo bairro da antiga FSL.

De acordo com o depoimento verbal da Docente 1⁷¹, dos Egressos 4, 5 e 8, as salas de aula do início da década de 1990 eram compostas de quadro negro, giz, mesa para o(a) professor(a) e carteiras enfileiradas para acomodar a turma que variava entre seis e dez alunos. Naquela época, não podiam contar com livros didáticos. O

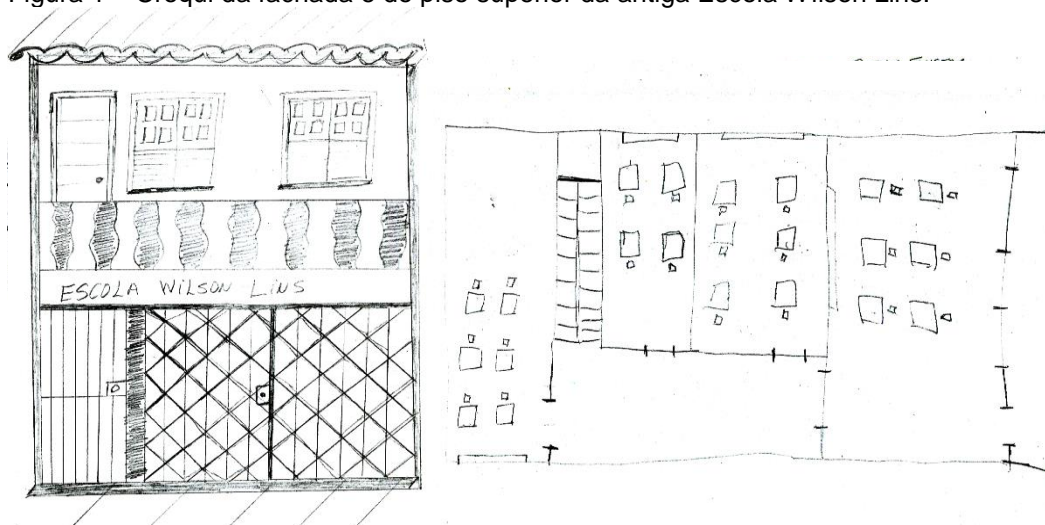
⁷⁰ De 1959 a 1968 – na Fundação Santa Luzia, Praça Almeida Couto, nº 02; de 1968 a 1970 na Rua Cônego Pereira, nº 09. Ladeira da Saúde; de 1970 a 1977- Praça do Barbalho, Nº 68; de 1977 a 1992, - na rua da Independência, 50, no bairro de Nazaré.

⁷¹ Por falta de tempo da participante, a entrevista foi complementada por telefone.

material pedagógico era basicamente: a caderneta do(a) professor(a), os cadernos, lápis, borrachas e canetas dos discentes, além de cópias mimeografadas com exercícios para que eles respondessem.

Ainda conforme a referida professora, que trabalha na instituição desde o final da década 1980, as condições de trabalho na ESWL, nesse período, eram bastante precárias, apesar do croqui⁷², visto na figura 2 abaixo, produzido pelo Egresso 4.

Figura 1 – Croqui da fachada e do piso superior da antiga Escola Wilson Lins.



Fonte: Produção do Egresso 4 para este estudo.

Quanto a essa questão, as opiniões dos demais egressos se dividem entre ter esquecido, pois eram pequenos. Os Egressos 2, 3, 4 e 9, sinalizaram “normal”, boa”. Já o Egresso 5, escreveu: “Não gostar. Pobre”. Em conversa informal com a pesquisadora, a Docente 1 revelou que: “As salas eram até grandes, mas o prédio era antigo. Tinha muitos ratos e um esgoto ao fundo que, quando estourava, chegava a impedir a continuidade de algumas aulas”.

Segundo Julia (2001), em contextos diversos e por meio de relações constituídas de tensões, a cultura escolar se materializa estando em conformidade com as políticas e os valores sociais vigentes. Infelizmente, no Brasil, independente do governo, as unidades escolares para a população em geral, são quase sempre em condições

⁷² Croqui gentilmente cedido pelo Egresso 5 a partir da memória que tem da sua primeira escola, quando esta estava situada na Rua da Independência nº 50.

precárias, mais ainda, se for para PcD como os surdos. A pobreza a qual o Egresso 5 se refere pode ser tanto de ordem material, quanto de ordem política, a qual trata Demo (1988). Compreende-se que o reflexo da precariedade da estrutura física numa escola pública pode estar vinculado ao descaso da classe política e também da sociedade para com a educação formal.

A população tem responsabilidades quanto a exigir o que é seu por direito. Tais fatos comprometem e atrasam o desenvolvimento desses grupos, e da cidade. No entanto, por questões culturais, no caso do Brasil e de Salvador, dificilmente se manifesta diretamente contrária às ações governamentais, principalmente em décadas anteriores, quando o contingente de iletrados era ainda maior.

5.1 A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EWL E A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS

A fragilidade na assunção de uma política educacional por parte dos governos manteve as salas de aula dos surdos soteropolitanos em casas alugadas, por mais de três décadas. No entanto, destaca-se a importância da PNEE/MEC/94, assim como das iniciativas públicas anteriormente citadas. Essa política foi vital para a transformação de uma coordenação, como a CENESP, em uma secretaria, como a SEESP. Na esteira dessas ações, a criação de órgãos ligados à EE no Brasil foi decisiva para a promoção e ampliação de matrículas em Salvador e, por conseguinte, nessa UE.

Apoiada por um conjunto de diretrizes políticas, como as LDBEN 4.024/61 e 5.692/71, pela CF/1988 e pela DMET/1990, a EE para surdos na Bahia e em Salvador avançou um pouco, deixando como resultado a instalação definitiva da EWL, pela primeira vez num prédio próprio, no bairro de Ondina, em 29 de maio de 1992, conforme a figura 2. Também por essas razões, é este o marco inicial deste estudo

Figura 2 – Entrada principal do CAS-BA em 2016



Fonte: Acervo pessoal da autora desta dissertação (2016).

Dessa data em diante, foram também ampliados os serviços destinados à educação escolar de surdos soteropolitanos. Entretanto, pode-se questionar: as políticas educacionais, a partir de então, foram capazes de formar o que se entende por cidadão, na atualidade? Neste sentido, não se deve perder de vista que, segundo Cunha (1975), Demo (1988), Singer (2003) e Carvalho (2015), a cidadania depende, dentre outros fatores, do regime político e das relações deste com a população.

Os efeitos dessas relações podem ser percebidos pelas atitudes e competências (acadêmicas ou não), desenvolvidas por aqueles que não detêm privilégios, principalmente, quando se revelam como sujeitos conscientes dos deveres e direitos para com a sociedade. Pensa-se que, na condição de cidadãos, poderão contribuir para o desenvolvimento de sua cidade e do seu país.

Neste sentido, busca-se tecer um diálogo entre os aportes teóricos dos autores, que balizam este trabalho, e os achados no campo de pesquisa. Entre os documentos dos arquivos dessa UE, foi encontrado um boletim escolar⁷³ de um aluno ainda no regime ditatorial brasileiro, que revela a diferença do conceito de cidadania daquela época e do atual.

Além do desempenho acadêmico no canto superior direito do referido boletim, pode ser visualizada a aferição do nível de cidadania daquele discente, que se dava a partir de critérios como: Conduta, Aplicação, Ordem e Atenção. Acredita-se que

⁷³ Este documento foi utilizado com a única finalidade de demonstrar um conceito de cidadania de outrora, bem diferente da definição atual.

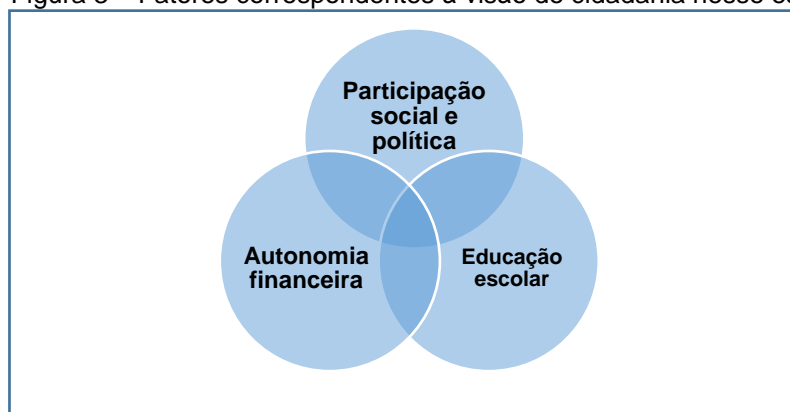
esses eram um conjunto de valores imprescindíveis para se qualificar uma pessoa como cidadã naquele contexto. Foi observado, também, que continha ainda os seguintes parâmetros de medida: B = bom; R = regular S = sofrível. Tanto no primeiro, quanto no segundo períodos, todos os conceitos foram pontuados como Bom, indicando o comportamento dócil e ordeiro, um aluno muito próximo do tipo ideal.

Entretanto, seria esse garoto um cidadão nos dias atuais? Que outros valores ou características seriam imprescindíveis para que ele estivesse exercitando a cidadania, a partir da escola?

Ao invés de conduta, aplicação, ordem e atenção tratadas como cidadania para um aluno dessa instituição, na década de 1970, neste trabalho, os pilares para se compreender uma vida cidadã em relação aos surdos egressos da EWL foram ancorados no tripé: desempenho na educação escolar; autonomia financeira; e participação política, quanto ao envolvimento em movimentos sociais. É importante ressaltar que esses critérios serão considerados, independentemente da condição física e/ou neurossensorial das pessoas, levando-se em conta que a não atenção a estes fatores inviabiliza o desenvolvimento humano e, por extensão, a autonomia.

Dada a dificuldade de se atribuir alguma hierarquia entre os fatores definidos como cidadania neste estudo, considera-se mais pertinente tratá-los num movimento de interdependência, onde os efeitos de um incidem sobre os outros, não podendo ser dissociados, como se vê na figura abaixo:

Figura 3 – Fatores correspondentes à visão de cidadania nesse estudo



Fonte: A autora desta dissertação (2016).

Assim, corroborando Demo (1992), é importante sinalizar que, além de assumir responsabilidades para com os deveres e direitos pertinentes às leis do país, a conquista da cidadania deve ser traduzida em melhores condições de vida. Não é mágica, não se faz sem engajamento político e enfrentamento de tensões intrínsecas às relações de poder entre os humanos.

Entretanto, no início dos anos 1990, num contexto em que o país acabava de sair formalmente do regime ditatorial e a Bahia era governada por Antonio Carlos Magalhães, era comum que a própria comunidade escolar não opinasse sobre as decisões nas quais estavam compulsoriamente imersas. O exemplo da mudança de endereço da referida UE, da rua da Independência para o prédio atual, é uma evidência da cultura de passividade neste sentido. Ao responder uma questão sobre esse assunto, a Docente 1 escreveu que o referido evento “foi tranquilo”.

Todavia, ela informou verbalmente que o governo de então apenas comunicou o fato. Nota-se que não havia preocupações quanto à participação, ou questionamentos numa decisão tão importante, sem contar que a EE, estando à margem da Educação Básica, ficava na berlinda, incluindo a situação funcional dos docentes. É assim que, mais de uma década depois, o comportamento da UE, de um modo em geral, reflete o contexto socioeconômico da época, ainda fazendo jus ao conceito de cidadania do boletim escolar em questão.

Outrossim, a formação para a cidadania da atualidade, uma das funções sociais da educação escolar, encontra respaldo, também, na LDBEN 9394/96, e em implementação de políticas educacionais como os Parâmetros Nacionais Curriculares⁷⁴ (PCN) de 1998.

Apoia-se também em Freire (1981), quando assegura que “a condição cidadã encontra na escola um lugar apropriado para se construí-la”. Observa-se que, dos dez ex-alunos participantes dessa pesquisa, sete responderam que a educação escolar que receberam contribuiu para a conquista da cidadania. Também por essa razão, admite-se que ainda que esses discentes tenham feito essa afirmação apenas com base no senso comum, é possível afirmar que eles veem essa instituição como um espaço mais apropriado para alcançá-la. Até o Egresso 7, instrutor da LIBRAS do CAS-BA, que, inicialmente, respondeu “não”, flexibilizou sua resposta ao final, como se pode notar logo a seguir:

Não. Mas, ser cidadão, eu aprendi em outros ambientes na minha família. Mais, na minha família. Eu tenho procurado ter uma vida diferenciada hoje em dia. A escola contribuiu muito pouco, mais a igreja e mais a minha mãe e nas minhas relações sociais.

Já, o Docente 2 dessa UE respondeu: “É muito complicado formar um cidadão apenas com um pincel atômico”!

Neste sentido, fica latente a possibilidade de a escola ser um espaço importante na formação do cidadão, embora se tenha consciência que esse fenômeno ainda não aconteça, considerando que a cultura, assim como as condições do trabalho pedagógico, ainda seja desfavorável. Além do que, é provável que esses surdos, assim como a maioria da população, ainda entendam a cidadania no como conseguir um emprego, ser consumidor, ou depositar o voto nas urnas, sem maiores compromissos. Os seus discursos deixaram transparecer que a tradicional ineficácia na formação escolar é uma das limitações ao êxito dessa conquista.

⁷⁴ É um documento que agrega um conjunto de princípios, visando “propor uma educação comprometida com a cidadania” Esta deve ser orientada por: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação e corresponsabilidade pela vida social. (BRASIL, 1998, p. 21).

Das respostas afirmativas, destaca-se a do Egresso 10, com a seguinte declaração: “Sim (em LIBRAS). Sempre lutar para mudar. Onde eu aprendi é em congresso, seminário, e encontro porque mais lutar para melhor”.

Se, para Skliar (1999a), “a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e fortalecimento das identidades pessoais”, a partir das palavras desse ex-aluno que, não por acaso, é o mais jovem do grupo, leva-se a crer que nem tudo continua como dantes. As políticas educacionais vigentes abriram pequenas frestas, o que possibilitou que a escola ampliasse um pouquinho a sua visão sobre o seu papel social, ainda que forçosamente. O dizer do Egresso 10 mostra que as injustiças sociais devem ser reduzidas e vê os ambientes de discussão, a exemplo dos eventos supracitados, como espaços onde as ideias de mudança podem nascer, ser nutridas e se realizar.

Para a Gestora, a UE está tentando fazer a sua parte ao afirmar que:

Sim [...]. Temos buscado nos últimos anos, ampliar o conhecimento de mundo deles por meio de estudos temáticos que fazem parte da sociedade majoritária. [...]. Além disso, o CAS vai além do espaço de Escola, aqui é um espaço de interação social entre surdos e surdos, surdos e ouvintes. Uma troca cultural riquíssima que contribui para o enriquecimento na formação do educando Surdo.

É grande a diversidade de opiniões sobre o assunto, devendo-se entender as razões de cada um. Outrossim, as observações realizadas nessa UE assinalam o empenho da equipe para melhorar o aprendizado dos alunos. No entanto, há que se ter cuidado com a ideia de “educar para a cidadania”, que, muitas vezes, se transforma num *slogan*, chegando até a banalização do termo. Segundo Demo (2005), a escola é um *locus* de cidadania, se os alunos realmente aprendem e desenvolvem o senso crítico sobre a realidade.

Tal condição pode ser verificada no bom desempenho acadêmico, na participação social e na gestão da comunidade escolar como um todo. Como os alunos poderiam aprender a serem cidadãos, se na escola, um espaço onde poderiam exercitá-la, ela não ocorre a contento? Como num mundo em que a cidadania exige conhecimentos básicos e letramento, alunos como os surdos, embora em condições de aprender,

permanecem por anos nas instituições de ensino, acumulando dificuldades na leitura e na escrita? Como cobrar ou conquistar direitos, sem conhecer, minimamente, as leis que regem escola, cidade e país?

Como diz a Gestora, “Ampliar o conhecimento de mundo deles” é imprescindível para conquistar as condições favoráveis à aprendizagem reclamada por professores e alunos. Pode-se começar pela garantia de uma língua compartilhada com os seus interlocutores no espaço escolar, como preconizam Skliar (1998b), Santana (2010) e Botelho (2005).

Contudo, a pouca efetividade de políticas educacionais do MEC, bem como de outras convenções internacionais assinaladas pelo país, revela o descompromisso dos governantes e da sociedade brasileira para com a qualidade da educação escolar de alunos PcD como os surdos.

Também pelas razões supracitadas, as nações desenvolvidas notificaram o Brasil quanto à desatenção às minorias desfavorecidas. Exigiram a definição e inserção de categorias prioritárias como os pobres, as mulheres e as PcD como os surdos nas políticas de educação escolar dos países economicamente periféricos. Entende-se que eventos dessa natureza podem ter colaborado para que os anos 1990 fossem considerados a Década da Educação, ao viabilizarem uma reconfiguração administrativa da EE no Brasil, na Bahia e em Salvador.

Ainda que precária, pode-se considerar que passou a existir alguma oportunidade de educação escolar como uma política voltada à população surda local. Essa situação abriu espaço para se pensar a construção de uma escola cidadã, já que o aparelho escolar se efetiva e se aproxima de uma garantia constitucional, a partir de então.

Segundo Silva (2003), uma das razões para tais ações era que, na época, investidores internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), demonstraram uma predileção pela área da educação, elevando substancialmente os investimentos no setor, fazendo-os saltar de 2% em 1980, para 29% em 1991. Entretanto, como diz Saviani (2007), é necessário estar atentos aos

propósitos dos investidores para que não seja, apenas, mais uma via de acesso ao consumo e interesses apenas eleitoreiros, esvaziando o sentido da cidadania.

Considera-se ainda que as políticas educacionais, deveriam refletir e suprir as necessidades básicas das populações, sobretudo, aquelas que foram historicamente relegadas ao acaso. Elas poderiam reduzir gradativamente a relação desigual entre pessoas. Entretanto, há de fato algum interesse dos que elaboram as leis em atingir objetivos dessa natureza?

É inegável a importância de grandes investimentos numa atividade tão nobre e tão cara em todos os sentidos, como é a educação escolar de qualidade: seja em valores monetários, ou em esforço de toda a sociedade. Ela deveria ajudar o estudante a construir o seu projeto de vida, erguer sua autoestima, com a consciência da magnitude de sua participação efetiva nos destinos de sua cidade.

Ademais, o percurso do CAS-BA tem sido bastante complexo. Por essa razão, com base nos achados da pesquisa, se discutirá questões como: as acessibilidades; as estruturas física e pedagógica; o desempenho e eficiência escolar dos alunos que envolvem a aprovação; a repetência e a evasão; assim como a formação docente. Não se pode perder de vista o desafio dessa UE, que é o de desenvolver uma prática pedagógica de educação bilíngue de fato.

Foi observado pela pesquisadora, dito pela gestão e escrito pelos professores que responderam ao questionário, que, até os dias atuais, são poucos os docentes fluentes na LIBRAS na instituição. No entanto, conforme Skliar (1999b), essa é uma condição imprescindível ao bilinguismo na escola de surdos.

O Egresso 7 que é atualmente instrutor da LIBRAS sinalizou que:

A minha primeira língua, principal, a básica, que eu penso, faço os todos os processos de raciocínio é a LS. A segunda, é a língua portuguesa. Eu vejo a maioria das pessoas, querem ensinar ao surdo a segunda língua, primeiro. Eu não entendo. Deve se ensinar aos surdos a LS primeiro, é uma língua visual a língua própria dele. Depois que ele estiver fluente na língua dele, ele aprende aprender a l2 que é a LP.

Neste sentido, a professora da LIBRAS, a Docente 1, que é especializada em EE e que atua na instituição há 29 anos, ponderou:

Estamos caminhando para a efetivação da prática bilíngue. Faltam alguns recursos e conscientização da comunidade para a importância da escola bilíngue para o surdo.

É importante lembrar que embora a educação formal pública para essa população tenha começado ao final do século XIX, esse “caminhando” se iniciou em Salvador, pela CESB, em 1959. Quando se aproximará do objetivo proposto pelas políticas educacionais e pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição? A opinião da Docente 1 sobre a questão é que: “As mudanças ainda estão acontecendo, mas falta maior envolvimento dos órgãos competentes para a aplicação da lei”. E quanto à comunidade escolar, qual o seu papel nesta difícil empreitada?

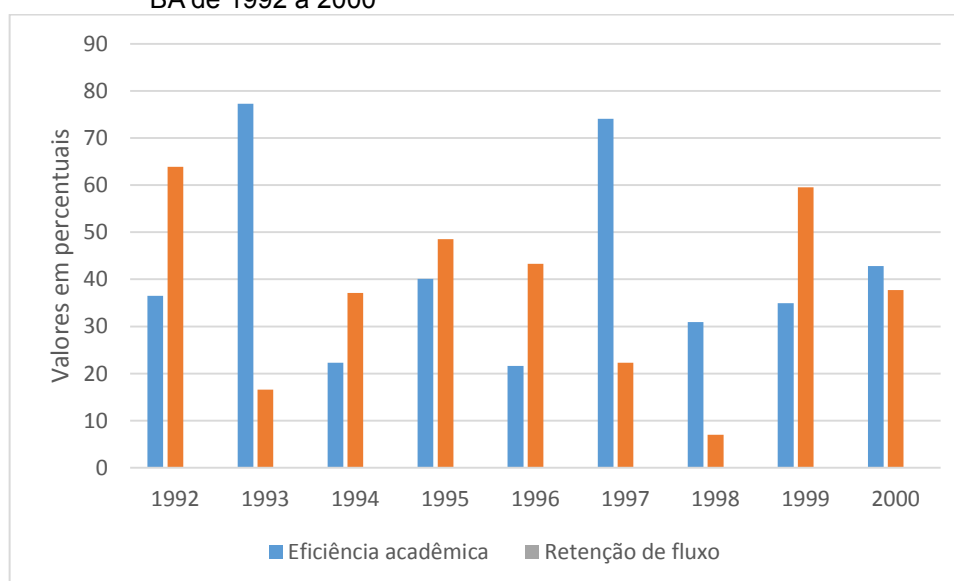
É notório que tecnicamente a proposta curricular da instituição está em consonância com a legislação em vigor e foi elaborada para se converter em práticas pedagógicas, que deveriam ser observadas na estrutura física e na rotina das salas de aula. No entanto, o descaso para com a educação dessa população continua, apesar das leis em seu favor. É preciso estar ciente que essas questões influem na permanência e êxito acadêmico dos alunos. São condições imprescindíveis à conquista da cidadania, não somente em termos estatísticos.

Quanto ao desempenho escolar dos surdos, observa-se que, em 1992, o primeiro ano da UE no endereço atual, o número de turmas foi elevado para dez, e o de matrículas, para 86. A adoção das políticas citadas aumentou a procura dos surdos por educação escolar. Até o índice de reprovação, que nos anos anteriores a 1992 se conservava acima dos 40%, caiu para 37%. Esse último percentual representa quase a metade do ano inicial, que atingiu 69%. Mesmo assim, apesar do aumento expressivo do número de matriculados⁷⁵ em comparação com décadas anteriores, os dados obtidos nesta parte do estudo revelam o peso do fracasso escolar que sistematicamente afeta a esses alunos.

⁷⁵ Em 1992 foram matriculados 86 e em 2000 saltou para 151 alunos. (CAS-BA, 2016)

Verifica-se no Gráfico nº 5 que de 1992 ao ano de 2000, portanto, durante nove anos letivos, somente em 1993, 1997, 1998 e 2000 é que o índice de êxito acadêmico⁷⁶ conseguiu superar o de retenção/reprovação. Ainda assim, nesse intervalo, esteve acima dos 14,8% obtidos pela maioria ouvinte da rede estadual, em 2000. (Bahia, 2007. p. 12).

Gráfico 5 - Índices de eficiência acadêmica e de retenção do fluxo escolar na EWL/CAS-BA de 1992 a 2000



Fonte: Mapas de Aproveitamento – Livros 001 e 002/arquivo do CAS BA
Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Todavia, deve ser salientado que, nesse período, segundo Stremel (2009), foi implantada a política de progressão continuada ou de ciclos, difundida pelo MEC para todo o país, a partir da LDBEN/1996⁷⁷.

Por essa pedagogia largamente difundida no Brasil, adquirindo ou não as habilidades escolares previstas para aquele ano, os alunos (surdos ou ouvintes) não poderiam ser retidos no início ou no meio do Ciclo Básico de Aprendizagem⁷⁸ (CBA).

⁷⁶ Índice = $\frac{\sum \text{N}^\circ \text{ de concluintes} \times 100}{\sum \text{N}^\circ \text{ de Ingressos ocorridos por período equivalente}}$. Os alunos concluintes da fórmula, foram substituídos pelo de aprovados. (BRASIL, TCU, 200? p. 1).

⁷⁷ No Parágrafo 2º diz: Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, LDBEN/96).

⁷⁸ Foi a denominação escolhida pela política de educação de ciclos da rede estadual baiana nessa década. O termo “ciclo”, servia para designar políticas de não-reprovação, emergiu no cenário das políticas educacionais em meados dos anos de 1980, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, em diversas redes estaduais de ensino (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, entre outras). A partir dos anos 1990, diferentes modalidades de ciclos foram implementadas no

O CBA substituía as etapas de ensino em séries, sob o argumento de extinguir a cultura da reprovação, uma vez que esse fenômeno evidenciava, sobremaneira, o tradicional fracasso escolar que afetava, mais fortemente, a população surda.

Para se transformar a ideia de ciclos em práticas pedagógicas, os docentes que atuavam com os ouvintes do antigo primário, inclusive a autora deste estudo, foram convocados para treinamentos promovidos pela SEC/BA no IAT, para que soubessem utilizar o material didático que já vinha até com aulas prontas. Entretanto, a Docente 1 informou verbalmente que não se lembra de ter participado de curso para essa finalidade, e nem se houve aplicação dos CBA na UE.

No entanto, confirmando os achados nas Atas de Resultados Finais da instituição investigada, o relato informal dessa participante mostrou que os CBA não foram implementados na íntegra, como nas escolas comuns. Por recomendação da SEC-BA, eram utilizados no processo avaliativo dos alunos surdos da instituição, fazendo com que ficassem conservados somente no último ano do ciclo.

Por mais estranho que se possa parecer, essa política era tida pelo MEC como inclusiva, já que tecnicamente “abolía” a reprovação. Ainda, para a Docente 1, as condições de trabalho não mudaram: precárias como antes, inclusive com falta de materiais didáticos adequados. Para aprender, os alunos seguiam dependendo do sacrifício dos pais e da abnegação dos professores, que, por vezes, gastavam parte dos seus minguados salários na aquisição de alguns materiais didáticos necessários.

Desse modo, não se pode considerar que tenha havido uma melhora na qualidade do ensino dessa escola nos anos em que no gráfico se observam maiores índices de eficácia, em relação à retenção. Não ficavam reprovados, porém, ainda assim, continuavam sem adquirir as condições de aprendizagem para continuar a progressão com competência nos conteúdos escolares.

Ressalta-se que não se trata de louvar a reprovação. Contudo, a construção de conhecimentos pelos alunos deveria ser o foco principal, fazendo com que cada etapa do ciclo resultasse numa progressão continuada por competência acadêmica construída. Para essa premissa se concretizar, seria indispensável que as políticas educacionais da época priorizassem melhores condições de atendimento a essa população já tão prejudicada pela inércia social e governamental. No caso dos surdos da UE investigada ou das escolas comuns, deveria se investir no acesso linguístico necessário, além de formação adequada dos docentes e valorização profissional prevista em lei.

Oliveira e Duarte (1999) chamam atenção para os problemas resultantes da pedagogia da aprovação automática, considerando que ela resultaria numa elevação da massa de analfabetos funcionais diplomados. Infere-se ainda que tal situação encobria as dificuldades da escola e o descaso da sociedade para com essa população que, por sua vez, restaria tutelada. Entretanto, segundo Oliveira e Duarte (1999), essa condição poderia, facilmente, ser vantajosa para os governantes de então. Eles poderiam exibir dados estatísticos compatíveis com os de Primeiro Mundo, falseando uma realidade possível, mas difícil de ser modificada de fato.

5.1.1 Currículos, práticas pedagógicas e desempenho escolar dos alunos na EWL

Copiando o modelo de educação especial criado nos EUA ainda em 1970, e já em declínio nos anos 1990, o aluno surdo brasileiro e soteropolitano passava, desde então, a caber na escola comum: se conseguisse se adaptar ao modelo ouvinte. No âmbito da corrente pedagógica denominada de Integração Escolar, prevista na PNEE/MEC/1994, a nova ordem era colocar os alunos surdos em escolas de ouvintes. Autores como Skliar (1999a) afirmam que não se cogitou contar com a participação desse sujeitos, muito menos cuidar das mudanças para se garantir a qualidade e sua permanência na educação formal.

Outrossim, a prática pedagógica na sala de aula, também das escolas especiais, como na referida UE, era balizada na Comunicação Total ou no Bimodalismo⁷⁹. Segundo crítica de Quadros (1997, p. 24), naquele contexto, essa opção “passa a ser defendida como a melhor alternativa de ensino para o surdo”. O depoimento da Docente 1 confirma tal assertiva ao registrar que: “Trabalhava a alfabetização dos alunos com base na leitura e escrita, porém, sem ter a LIBRAS, como instrução, apenas a língua portuguesa”.

No entanto, do total de ex-alunos participantes, seis afirmaram não gostar das aulas daquela época. O Egresso 2, de 46 anos e que está retornando para o turno noturno do CAS-BA, sinalizou, foi traduzido e escrito pela professora intérprete: “Não gostar. Professora queria que aprendesse a falar. Só lembro palavra: pa, pa, pa”.

Segundo essa tendência pedagógica, na sala de aula se utilizavam várias estratégias de comunicação como: leitura labial; imagens; sinais; gestos; e todos ou quaisquer recursos que os alfabetizassem na LP. Mas, segundo o Egresso 2, fica evidente o predomínio e a insistência no processo de oralização⁸⁰, que para ele e muitos outros não foi proveitoso: não desenvolveu a fala oral, nem se conseguiu aprender a língua portuguesa nas modalidades de leitura e escrita. Essa situação foi verificada quando não pode responder ao questionário, solicitando que a sua professora o traduzisse da LIBRAS e registrasse sua resposta em LP.

Analisando o Diário Escolar da 1ª e da 4ª série de 1993 da EWL, observa-se a primeira mudança na grade curricular, desde a origem desta instituição. Neste período, o currículo nacional em vigor era o da LBDEN 5692/71. Ele era composto por Português, Matemática e Estudos Sociais, sendo que, na 4ª série, era acrescentada Ciências, equiparando-se ao currículo proposto aos alunos ouvintes das escolas comuns. Todavia, para os surdos, a aprendizagem se tornava difícil por conta dos problemas com a língua oral.

⁷⁹ Caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala como prioridade no ensino de surdos. (QUADROS, 1997, p. 24).

Nos arquivos desta UE foram encontrados alguns registros de atividades didáticas daquele período, dentre elas: produção de textos; treino de frases; exercícios sobre o corpo humano; ortografia; ditado; pinturas, desenhos e colagens, como atividades de artes; leitura e interpretação; produção de bilhetes; e tipos de frases e datas comemorativas. A partir de então, verifica-se uma maior variedade e oferta de portadores textuais para os alunos.

Em educação, as mudanças levam um certo tempo para se consolidar. Também por conta disso, o desempenho escolar dos surdos continuava em desvantagem em relação aos seus pares ouvintes. A média de reprovação entre 1993 e 1999 foi de 33,5%, do total de 269 alunos, muito superior quando comparados aos dos ouvintes das escolas estaduais da Bahia, que marcaram 14,2% pontos percentuais nesse período (SEC/BA, 2009).

Como já explicitado, acredita-se que o êxito escolar para os surdos dependa, no mínimo, do atendimento à sua especificidade linguística. Se essa condição não era disponibilizada, não se poderia esperar um desempenho satisfatório. O discurso do Egresso 6 é revelador neste sentido:

A metodologia era toda em LP, como se ensinava ao ouvinte. Eles não tinham nenhuma estratégia visual. Aprendi muito pouco, porque os professores sabiam muito pouco LS, a comunicação não era fluida. Eu aprendi muito pouco por conta da metodologia.

Corroborando a concepção dos estudos surdos avocados por Sá (2006), é importante ressaltar a necessidade de uma pedagogia que enfatize a cultura visual e a leve para o trabalho em sala de aula.

Nesse íterim, além de convenções internacionais como: a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (DIMI, 2001); a Convenção Interamericana da Guatemala⁸¹ para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as

⁸¹Esse evento ocorreu na Guatemala e foi assinado pelo Brasil, visando unificar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. Considera que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, e as declarações intergovernamentais fizeram coro.

Pessoas Portadoras de Deficiência⁸²; e, no bojo das políticas públicas da época, foi sancionada a Lei de Acessibilidade em 2000. A partir de 2001, intensificaram-se os movimentos sociais de PcD como os surdos.

Vale sublinhar que os eventos supramencionados realimentaram a evocação de 'Direitos Humanos' que, sonogados a essas pessoas durante séculos, passaram a beneficiá-las, a partir de então. Assim, a perspectiva da educação inclusiva, impulsionada também pela legislação educacional, abria espaço para um novo paradigma, tornando imperativo um novo olhar da sociedade para com a deficiência, nesse caso, a surdez e os surdos da instituição escolar pesquisada.

Com abrangência nacional, foi publicada a Resolução nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). No Artigo 2º, determinava que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Entretanto, por meio de Carta Aberta ao Ministro Mercadante, datada de 08 de junho de 2012, os sete doutores⁸³ surdos brasileiros criticaram duramente as ações do MEC por orientar os entes federativos a extinguirem as escolas e classes especiais para surdos em todo o Brasil, começando por cidades como Brasília, São Paulo, Belo Horizontes e outras regiões do Sul e Sudeste do país.

Ainda nesse documento, são destacadas como positivas algumas das leis citadas neste estudo, a exemplo do reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Também, advogam enfaticamente em favor do Artigo 1º da Lei 10 436/02 e do Decreto 5 626/05, que desenham os fundamentos da educação bilíngue para os surdos. Para eles, ainda que nos textos legais a

⁸² Esse documento estabeleceu que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas.

⁸³ Carta Aberta ao MEC em 08 de junho de 2012, assinada por: Drª e Professora Ana Regina e Souza Campello; Drª e Professora Gladis Teresinha Perlin; Drª e Professora Karin Lílian Strobel; Drª e Professora Mariane Rossi Stumpf, Drª e Professora; Patrícia Luiza Ferreira Rezende; Dr. e Professor Rodrigo Rosso Marques e o Dr. e Professor Wilson Oliveira Miranda.

inclusão escolar começava a ser conhecida pela sociedade brasileira, abrindo uma possibilidade de se edificar a cidadania. Dessa forma, eles concluem, atestando que é preciso dialogar com a comunidade surda para se construir uma educação eficaz.

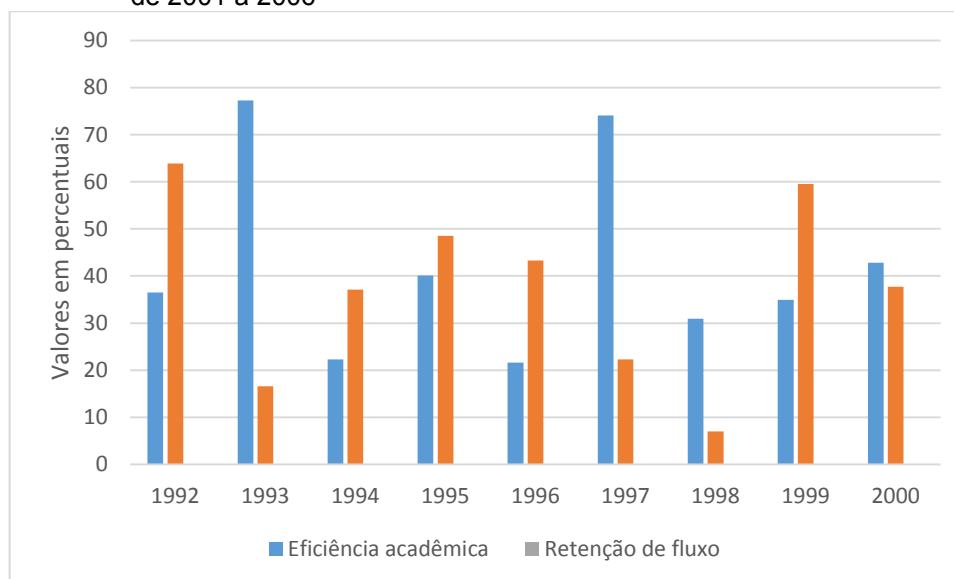
Os reflexos das ações que buscaram propiciar alguma melhoria da educação escolar brasileira podem ser, também, percebidos na UE entre os anos 2002 e 2003. Eram 16 turmas de 169 e 184 alunos respectivamente. Observa-se, aí, uma elevação na quantidade de matrículas no acesso à sala de aula. De acordo com a Docente 1, esse fato deve-se: “À divulgação do trabalho da instituição e da proximidade do aluno com a escola”. Para essa informante, muitos surdos migraram para a Wilson Lins, além disso, houve ampliação da oferta de cursos de atualização para os professores de surdos, promovida pela SEC/BA.

Com os prós e contras da política educacional do MEC para PcD, aplicada em âmbito nacional, fenômenos dessa natureza ocorreram também nos demais Estados da federação, levando os surdos soteropolitanos e suas famílias a continuarem a investir na educação escolar, ainda que com resultados nada animadores como se vê na tese de Dourado (2010).

Como se pode observar, a história da educação de surdos da referida UE, de outras instituições de ensino, assim como aquelas que se disponibilizam às classes economicamente desprestigiadas, não têm sido prioridade pela sociedade de um modo em geral. Botelho (2002), em discussão sobre o letramento de surdos, demonstra que tanto nas escolas comuns, quanto nas especiais, o fracasso escolar é uma realidade.

Verifica-se ainda que quanto ao desempenho escolar dos alunos, entre os anos de 2001 a 2006, nota-se no Gráfico nº 6 que as mudanças que de fato chegavam à instituição eram muito tímidas. Apesar do aumento expressivo da entrada de novos alunos em 2004, quando essa instituição pela primeira vez (e única, até então), conseguiu abrir 18 turmas nos três turnos de funcionamento, os índices de êxito acadêmico não conseguiam avançar.

Gráfico 6 - Índices de eficiência acadêmica e de retenção do fluxo escolar na EWL/CAS/BA de 2001 a 2006



Fonte: Mapas de Aproveitamento Escolar – Livros 001 e 002/arquivo do CAS-BA.
Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Todavia, observa-se ainda que, de acordo com os dados acima, as altas taxas de retenção de fluxo dos alunos surdos da instituição persistiam entre os anos de 2001 e 2006. Nesse intervalo, somente em 2004 é que o índice de eficiência/aprovação, ao atingir os 45%, consegue ultrapassar o de retenção que foi de 22,8%.

Contudo, é fato que essa taxa estava ainda muito abaixo da média nacional, que no período chegou a 78,7% (INEP/MEC, 2014), e da baiana, que atingiu 65,5% (Bahia, 2007. p. 12). Em 2005, a reprovação bateu o *record* de 68,7%, demonstrando uma queda vertiginosa no desempenho escolar, além de reduzir o número de alunos de 184 em 2004 para 147 em 2005, continuando a cair.

Mais uma vez, a dificuldade em se pensar e operacionalizar o ensino para os alunos surdos, diferentes dos ideais, principalmente na aquisição/construção da base alfabética, pode ter sido um sério entrave à conquista da cidadania, que, muitas vezes, os levam até a desistir de estudar.

Entretanto, a Gestora sinaliza com outras questões, que, na sua visão, podem ter contribuído para a ocasionar uma situação dessa natureza quando diz:

Influência do final do CBA, que tinha aprovação automática e a mudança do perfil dos alunos que tinham além da surdez, outros comprometimentos. Transição da Comunicação Total para o Bilinguismo. Influência do bimodalismo e consequentemente de metodologias confusas características desses momentos de transição.

É importante enfatizar a o valor da oficialização da LIBRAS como a língua dos surdos brasileiros. Diferente das filosofias de educação escolar de outrora e, conforme estudiosos como Quadros (1997), Skliar (1999) e Santana (2007), a acessibilidade linguística garantida desde muito cedo propicia mudanças qualitativas positivas em relação ao ensino na sala de aula, promovendo a elevação da autoestima das crianças surdas.

Essa questão é de grande relevância pois, como já fora anteriormente colocado, além de servir de instrumento para a comunicação, a língua é um instrumento elementar de definição dos seres humanos, pois possibilita a formação e organização do pensamento. Além disso, é por meio dela que se lê e interpreta o mundo, conforme registrou o Egresso 7, assim como os autores que balizam o presente estudo.

Acredita-se que a escola como um espaço privilegiado para a construção de saberes escolares deve utilizá-los para e compreensão de si e do outro. Assim, o Docente 2 complementa que: “Percebo muitos avanços: Lei de LIBRAS (2002), Decreto 5 626 (2005), a criação do Centro/ CAS (2005) e empoderamento dos surdos”.

Os efeitos da declaração desse docente podem ser observados em algumas mudanças da prática pedagógica e na valorização da LS como língua de instrução nessa UE, além de se trabalhar a LP como segunda língua para os surdos. Esses instrumentos legais abriram espaço para existência dos intérpretes e professores surdos para ensinar a LIBRAS. A resposta do Egresso 6 e a profissão/ocupação do Egresso 10 como professor universitário são referências neste sentido. Os alunos surdos da atualidade, ao conviverem com surdos adultos com maior liberdade e autonomia, podem criar expectativas melhores sobre si mesmo.

Ainda, os sete doutores surdos brasileiros, que interpelaram o Ministro da Educação, reconhecendo a importância das políticas atuais para a educação dos surdos ratificam que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular [...]”. Unirio (2008. p. 01). No entanto também, advertem que é indispensável que se cuide de uma política linguística para possibilitar, na prática, a melhoria da qualidade da educação dos surdos.

O depoimento do Egresso 7 corrobora neste sentido ao assinalar que:

Antes era mais difícil, mas, agora com a lei da libras, se torna obrigatório. [...]. E agora com a obrigatoriedade da LS na educação inclusiva, na educação especial, melhorou a autoestima do surdo.

A existência de cinco professores surdos do CAS-BA, dentre eles os Egressos 3 e 7 é uma prova de mudanças significativas neste sentido. Entretanto, para os outros oito que responderam ao questionário sobre as possíveis melhorias das políticas do MEC para a educação de surdos, a resposta foi “não”. Leva a crer que esse dado também seja coerente com o fato de apenas dois deles terem respondido o referido instrumento por escrito, de forma compreensível, e com pouca mediação das intérpretes da LIBRAS.

Observou-se que os demais, mesmo tendo concluído o Ensino Médio, evidenciaram características típicas de analfabetos funcionais, uma vez que a falta de habilidade com a LP nessa modalidade é uma realidade, recheada de muitas questões ainda não resolvidas, a exemplo da baixa efetividade das políticas educacionais propostas. Afinal, a educação bilíngue para essa população prioriza a LS, mas reconhece a importância da LP escrita para uma inclusão de fato.

Ressalta-se que é comum a existência de analfabetismo funcional⁸⁴ na população surda, ainda que tenham concluído o Ensino Médio. Entretanto, essa é uma realidade antiga e não se restringe a países de Terceiro Mundo. Ao tratar da

⁸⁴ Diz-se do fenômeno em que a pessoa não está plenamente alfabetizada, ou seja, ainda não se apropriou da base alfabética da LP (no caso do Brasil) e das relações matemáticas, o suficiente para se utilizar de tais saberes na resolução de problemas no dia-a-dia.

negação do uso da LS, em relação à baixa escolaridade e desempenho acadêmico dos surdos, Bernardino (1998, p. 25) argumenta que:

Um estudo realizado pela Universidade Gallaudet⁸⁵ em 1972 revelou que o nível de leitura dos surdos graduados de 18 anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente à quarta série. Outro estudo semelhante, feito na Inglaterra em 1979 revelou situação semelhante, com surdos na graduação lendo no nível de crianças de 9 anos.

No caso do Brasil, uma recente pesquisa realizada por Moura, A. (2016) constata que a educação básica direcionada aos surdos tem carecido de acesso ao serviço de intérpretes e a LIBRAS como primeira língua, fazendo com que esse nível de educação escolar ainda esteja aquém da qualidade em relação aos ouvintes. Considera-se que a não apropriação da LP, por esses sujeitos, pode inviabilizar o ingresso e/ou a permanência dessa população no Ensino Superior.

Entende-se que questões que dizem respeito à aprendizagem desses alunos devam ser debatidas e pesquisadas. No CAS-BA, ou em outra instituição, é necessário compreender a complexidade da hercúlea tarefa que é tentar reverter gradativamente o quadro de baixo desempenho escolar, que, ao longo de décadas, tem causado prejuízos à referida população.

5.1.2 Os ideais de Inclusão transformaram (?) a Escola Wilson Lins (EWL) no CAS- BA

A educação bilíngue ou o bilinguismo como tendência pedagógica para a aprendizagem escolar dos surdos baianos e soteropolitanos marcou, definitivamente, o contexto educacional para essa população. Essas condições podem ter contribuído para a sociedade repensar a convivência respeitosa para com as diferenças e educar os sentidos para a inclusão de direito e de fato.

Consubstanciada pelos Plano Nacional de Educação (PNE/MEC/2001), Plano Estadual de Educação (PEE/SEC/BA, 2003) e pelo Decreto 5.626/2005, em 15 de

⁸⁵ É considerada até então, a única universidade para surdos no mundo e que tem a LS como a primeira língua oficial. Está localizada em Washington, nos Estados Unidos da América.

fevereiro do referido ano, através da Portaria Estadual de nº 3 088/05, a antiga EWL recebeu novo *status* e nova denominação, ao transformar-se no CAS-BA.

A partir de então, essa UE assumiu outras responsabilidades, no atendimento sistemático à educação dos surdos, tanto da rede estadual, quanto em outras instâncias. Passou-se a investir na ampliação, na disseminação da LIBRAS e da cultura bilíngue para essa população em Salvador, estendendo também a outras cidades da Região Metropolitana com a oferta do AEE.

Em referência a possíveis mudanças decorrentes da política de educação inclusiva do MEC no CAS-BA, o Docente 2 responde que:

Houve a ampliação do quadro de pessoal; possibilidade de contratar os surdos para trabalhar com os próprios surdos; inclusão da Libras; e Português como segunda língua (LP2) no currículo, além da criação de cinco núcleos.

No entanto, segundo esse docente, a estrutura física não sofreu grandes alterações. “Daí penso que um espaço para comportar um CENTRO⁸⁶ e uma ESCOLA deve ser ampliado”.

Quanto a esse mesmo assunto, o Egresso 7 afirmou que:

Continua a mesma. Agora lá fora, houve umas modificações. Aqui dentro continua a mesma coisa [...]. Ah! Tem a sala de informática que não tinha antigamente, colocaram ar condicionado, colocou algumas coisinhas diferentes [...]

Além dessas, foram verificadas outras melhorias na estrutura física, a exemplo de sinais luminosos na parte interna e externa, que substituem as campainhas sonoras no caso das escolas para ouvintes; sinalizações em LIBRAS em todos os ambientes; sanitários adaptados para cadeirantes; rampa de acesso com corrimão (apenas de um lado, como na Figura 4); piso tátil à entrada da UE; refeitório; e merenda escolar.

⁸⁶ Estas palavras em caixa alta estão escritas assim, no texto do professor.

Figura 4 – Rampa de acesso à entrada lateral/CAS-BA/2016



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Todavia, conforme Figura nº 5, pode ser observada a falta de elevador ou rampa de acesso ao piso superior, equipamento necessário, considerando que na instituição há pessoas com mobilidade reduzida.

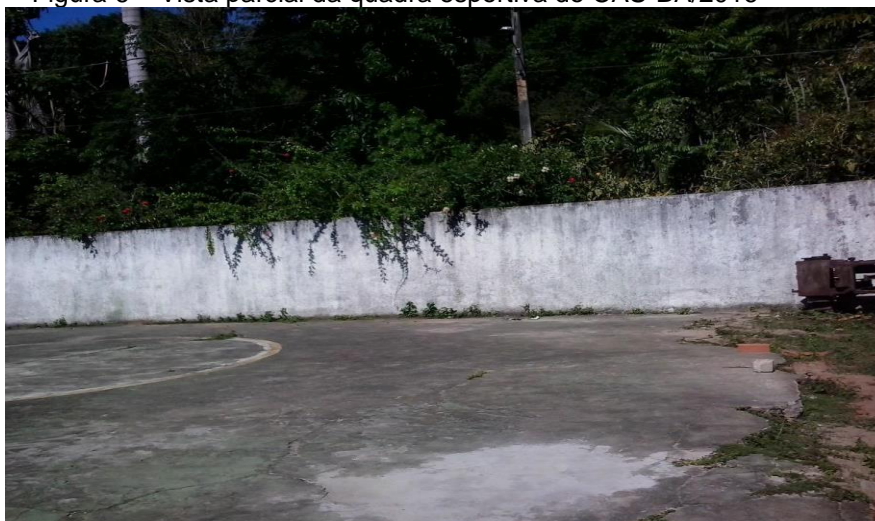
Figura 5 – Escada de acesso ao piso superior/CAS-BA/2016.



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Outro ponto que merece destaque é a quadra de esportes, que além de pequena é descoberta, e está bastante danificada, como pode ser vista na figura 7.

Figura 6 – Vista parcial da quadra esportiva do CAS-BA/2016



Fonte: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Como se pode observar, com essas alterações na estrutura física, em 2006 foram matriculados 117 alunos, distribuídos em 11 turmas nessa UE. Mas, o desempenho escolar em geral ainda ficava muito a desejar. Segundo Tenório (2010, p. 231), nesse período, o índice de repetência da cidade de Salvador foi de 20,1% nas escolas de maioria ouvinte, no entanto, nesta instituição, chegou-se a 64,9%. Mais de três vezes o total da capital.

Que fatores propiciam uma calamidade pedagógica dessa natureza? Neste sentido, Skliar (2005, p. 09) denuncia que “A educação das crianças especiais é um problema educativo, como também o da educação de classes populares [...]”. Por essas razões, “[...] sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo”. No caso dos surdos, há o agravante de não falarem a mesma língua dos seus professores, muitas vezes, nem a das suas famílias.

Os dados acima expõem as dificuldades na construção de competências em leitura e escrita, previstas na legislação e nos planejamentos escolares, como o PPP da escola. Presume-se que problemas como: professores não proficientes na LIBRAS; a desvalorização dos profissionais de educação; a pouca participação sistemática de todos os membros na gestão da UE; e outras questões, podem ter contribuído para que a realidade escolar desses alunos tenha percorrido um caminho pedagógico tão difícil. É necessário pontuar que, naquele contexto, a PNEE/MEC/1994 estava em

vigor há mais de uma década, além disso, a Lei da LIBRAS havia completado três anos.

A despeito das evidências da realidade dos egressos com a LP, ressalta-se que não se pretendeu testar o grau de conhecimentos dos participantes, assim, não se pode afirmar em qual nível de leitura e escrita eles se encontram. No entanto, foi observado que os que declararam ter concluído o Ensino Médio, ou o Fundamental 1⁸⁷, e também o Ensino Fundamental 2⁸⁸, tiveram dificuldades em responder ao questionário sozinhos. Era visível a pouca habilidade desse grupo com a LP na leitura e/ou na escrita. Em alguns casos, mesmo nas questões fechadas, pediam ajuda da intérprete ou de um familiar para ler. Não pareceu tratar-se de dificuldades em compreender as perguntas.

Botelho (2002) pesquisou o nível de letramento dos surdos e constatou que é comum aos estudantes chegarem ao Ensino Médio parcialmente letrados. Vão acumulando dificuldades ao longo da jornada estudantil. As políticas educacionais não são aplicadas integralmente, e nem são sistematicamente avaliadas pela comunidade que as demandam.

Com base nos achados deste estudo até então, é possível afirmar que no decorrer do período tenha havido ganhos pessoais e sociais com alguma elevação da escolaridade oficial desse grupo de surdos oriundos do CAS-BA. A partir da tabulação dos dados do questionário, constatou-se que dos dez Egressos, apenas um conseguiu alcançar a pós-graduação; dois ingressaram na faculdade; cinco completaram o Ensino Médio; um chegou ao secundário ainda incompleto, e um que desistiu nos anos 2000, retornou e está cursando a Educação de Jovens e Adultos, no período noturno na referida instituição.

Em termos estatísticos, esse quadro seria difícil de ter se concretizado por essa população em décadas anteriores. Não custa lembrar que, de acordo com os MRE,

⁸⁷ ⁸⁷ Diz-se dos anos iniciais escolares: do 1º ao 5º ano, correspondentes ao antigo ensino primário, que iam da 1ª à 4ª séries.

⁸⁸ ⁸⁸ Diz-se dos anos finais, ou como era chamado o ginásio, da 5ª à oitava série. Após a obrigatoriedade dos nove anos de escolaridade, abrangendo dos 6º anos até o 9º ano.

em 1959, logo após a instalação das primeiras classes para os surdos soteropolitanos, somente três deles eram alfabetizados.

A persistência dessa população, de suas famílias e dos profissionais de educação, assim como a existência de políticas educacionais, colaboraram para que esses egressos tenham obtido algumas poucas conquistas, ainda que com muito sacrifício. Não se pode esquecer que a educação escolar para a população surda brasileira e soteropolitana tornou-se uma garantia do Estado, somente ao final dos anos 1990, tendo sido incluída no sistema geral de educação escolar, por força do Plano Nacional de Educação de 2001. Entretanto, há que se reconhecer que ainda estão longe dos ganhos em relação aos seus pares ouvintes.

Ressalta-se que, conforme Sacks (2000), a surdez não compromete, necessariamente, a capacidade cognitiva dos surdos. Além disso, as histórias de vida deles dão provas de muitas outras habilidades e competências desenvolvidas ao longo desse percurso. O Egresso 3 e o Egresso 4 moram em casas simples, mas confortáveis, que eles mesmos desenharam, construíram e decoraram com suas esposas, também surdas. Sobreviver num mundo sem informações auditivas a respeito do que ocorre ao seu redor é um claro sinal de capacidades. Até porque é necessário criar variadas estratégias de sobrevivência no universo oral auditivo, ainda sem acessibilidade.

Quanto ao desempenho escolar dos alunos, a Gestora defende o trabalho da instituição, indicando que, nas condições atuais, é preciso cuidado, ao se comparar o desempenho escolar dos alunos surdos com o de ouvintes, ainda que sejam da mesma classe social, quando argumenta:

Como poderão aprender a L2 num mesmo tempo de percurso escolar dos alunos ouvintes que adquirem a sua língua no seio familiar e aperfeiçoam na escola, enquanto que um aluno surdo espera chegar na escola para ter contato com sua língua ao mesmo tempo que já tem que dar conta da língua portuguesa. Isso parece ser desumano. Pois trata-se de línguas de modalidades diferentes e não adquiridas por eles de forma natural.

Conforme o PPP da Instituição (CAS/BA, 2013, p. 18), o objetivo dessa UE é “Oferecer escolaridade bilíngue com a disciplina de LIBRAS em sua grade curricular

correspondente ao ensino fundamental de 1ª a 4ª séries a crianças, jovens e adultos surdos”. Entretanto, pelo que foi discutido até esse ponto, ainda há um longo caminho pela frente, principalmente se for levado em conta a definição de Botelho (2002, p. 112) para quem a educação bilíngue é:

Um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária de todos os surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e a surdez.

As mudanças em relação às representações construídas acerca dos surdos passam, também, por melhorias da qualidade da participação de toda a comunidade escolar, tanto nas decisões administrativas, quanto pedagógicas. Outro elemento de muita relevância para se construir uma educação bilíngue diz respeito à formação dos professores. O Docente 2 reconhece a importância das políticas do MEC ao afirmar que: “Houve uma preocupação com a formação linguística dos professores e gestores, no caso da educação de surdos”.

Quanto às intervenções para reduzir esse quadro de baixo desempenho escolar dos alunos, os professores participantes da pesquisa responderam que têm sido realizadas: “A capacitação dos docentes para ensinar o português como L2, oficinas de informática e Libras, dentre outras”. Já, o Docente 2 considera importante que: “Temos o AEE que previne a repetência e oficinas que trabalham as dificuldades de aprendizagem, mas, o ideal seria a normalização da psicopedagogia”.

A Gestora do CAS-BA, assegura que:

Até o momento, estamos na busca pela construção dessa prática pedagógica bilíngue, ou seja, a Pedagogia Surda. Pois para termos essa prática, necessitamos além da fluência dos educadores, precisamos garantir a presença do professor Surdo, Intérprete e Instrutor Surdo. Os quais não fazem parte do quadro efetivo da rede estadual, ainda hoje. Porque não abriu concurso público para esses profissionais a nível estadual, apesar da Lei de Libras. E mantê-los na instituição, depende de vontade política e ações institucionais conjuntas, que são feitas ano após ano, de forma desgastante e penosa, a fim de garantir o trabalho adequado no Centro.

Como se observa, tanto os docentes, quanto a Gestora da UE, se mostram incomodados com a situação. No entanto, os esforços que têm empreendido não dão resultados imediatos. É um processo com uma gama de variáveis, numa

complexa relação, que envolve expectativas diversas: as da sociedade sobre essa população e as das famílias. Todas repercutem e dependem do interesse do sujeito principal dessa história, o aluno surdo.

Também por essas razões, destaca-se no tópico seguinte um elemento muito importante para a superação do fracasso escolar de quaisquer alunos, surdos ou não, que é a formação docente. É necessária ao propósito da educação bilíngue avocada pelo CAS-BA.

5.2 FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO NO COMBATE AO FRACASSO ESCOLAR

O IAT foi criado, em 1993, como Centro de Formação de Professores, que também se abria para a qualificação de docentes de PcD, como os surdos. Ressalta-se autores como Sá (2006), Santana (2007) e Skliar (1999a, 1999b, 2010), que concordam que a proficiência do docente em LIBRAS é um dos requisitos mínimos para um ensino com eficácia para os discentes surdos bilíngues.

Entretanto, segundo a autora desse estudo, que atuava como professora de surdos nessa época, os referidos cursos, com uma carga horária de 80 horas divididas em dois módulos, estavam longe de ser suficientes para que os docentes conseguissem alcançar a indispensável proficiência na LIBRAS.

Andrade (2009, p. 91), que foi professora e diretora dessa UE, reconhece a fragilidade desse tipo de formação ao assegurar que:

Todas as professoras têm curso básico de Libras; mas, conforme os depoimentos, esta formação não é suficiente para assegurar a proficiência na língua, muito menos o conhecimento necessário para fazer a articulação entre a LS e a LP, durante o ensino da leitura e escrita. Esta situação tem sido revertida por alguns profissionais que têm tentado preencher esta lacuna, procurando uma interlocução com comunidade surda, o que tem dado bons resultados. Ainda assim, o docente que tem a função de ensinar L2 precisa de um estudo linguístico sistemático e aprofundado nas duas línguas.

O que se pode constatar é que, mais de cinco anos após as considerações de Andrade (2009), não foi possível perceber avanços neste sentido, como se pode notar anteriormente, no depoimento da Gestora.

Procurando demonstrar a importância, dos critérios de avaliação da formação dos professores de surdos, Quadros (1997) exemplifica com um trabalho pedagógico eficaz, citando a pesquisa da dinamarquesa Bergmann (1994), quando ela trata do bilinguismo e da formação de professores ouvintes, para ensinar os surdos em seu país. Para Bergmann (1994 apud QUADROS, 1997, p. 82), são necessárias de 510 a 580 horas de cursos da Língua de Sinais Dinamarquesa (DSL), acrescido de mais um curso específico sobre os surdos, de 170 horas.

Como se pode perceber, as condições nas quais os professores brasileiros, em especial os soteropolitanos, que trabalhavam com os alunos surdos, eram, no mínimo, sofríveis, em comparação com a que ocorria na Dinamarca. Observa-se, ainda, que para aquela sociedade esse nível ainda não era o ideal.

É possível inferir que os alunos da UE, assim como os demais surdos da cidade, até então, não tinham conseguido desenvolver a oralidade, nem aprender LIBRAS. Continuavam com as mesmas dificuldades de aprendizagem. Todavia, para os efeitos legais, o governo baiano de então estava “formando” os docentes, quando, na prática, com tal ação, no máximo, poderiam aproximar esses profissionais da LS. Não tinham condições de alcançar a proficiência.

O MEC, cujo gestor da educação era o pernambucano Cristovam Buarque, logo no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva e que visava oferecer uma formação docente desde a graduação, publicou a Resolução CNE/CP⁸⁹ nº 1/2002, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No Artigo 4º desse documento, encontram-se as concepções e competências para a formação e a atuação docente da Educação Básica em geral, surdos ou ouvintes.

⁸⁹ Diz-se Conselho Pleno (BRASIL, 2002).

Quanto a formação de professores para atender às PcD como os surdos, no Artigo 6º, § 2º (BRASIL, 2002) lê-se:

As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

Mais adiante, no inciso II do mesmo Artigo dessa Resolução, uma das competências a serem consideradas nos cursos de formação docente se refere aos “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas”.

Todavia, quatro anos após a existência do instrumento normativo supracitado, os professores do CAS-BA ainda tinham motivos para questionar a qualidade da formação que receberam do Estado. Num dos documentos de construção do PDE,⁹⁰ de 2004, os docentes reclamam que apenas 50% deles tinha fluência na LIBRAS. A realidade exposta por esses profissionais indicava a distância que se devia caminhar para alcançar o objetivo do CAS-BA: desenvolver a filosofia da educação bilíngue.

Não é difícil perceber que, nem sempre, as políticas educacionais tiveram tais considerações com os surdos e seus docentes. Ofertam uma “amostra” de curso insuficiente que, na maioria das vezes, não atingia o objetivo pela falta de continuidade. O aluno que depende do professor para aprender fica à mercê da benevolência. Não raro, se tornam copistas, reprovados diversas vezes, ou se evadem, como mostram os dados estatísticos anteriormente citados. Pelo exposto

⁹⁰ É o Programa de Desenvolvimento da Escola. Para sua concretização é necessário que a comunidade escolar levante as condições da escola, cuidem da sistematização e elaborem ações para manter os pontos fortes da instituição e reduzir os pontos fracos. Durante a pesquisa documental, foram encontrados rascunhos dos formulários desse documento preenchidos a lápis. Porém, a diretora atual disse que não existe mais o PDE na escola. Segundo Sousa (2012) o abandono desse programa, pode ter sido por conta da compreensão que os gestores escolares: eles o entendem basicamente, como captação de recursos e é muito trabalhoso. Aderiram a outros programas mais práticos. Pelo que se entende da pesquisa da autora, o PDE configura-se como mais uma “boa intenção” política que não leva em conta as condições de sua efetivação no chão da escola. Para se ter uma ideia, o PDE como instrumento administrativo e pedagógico, requer uma preciosidade quase sempre em falta na escola: tempo. É necessário que toda a comunidade escolar discuta, reflita, estude, negocie e sistematize as demandas e as ações em que cada segmento deve ficar responsável. Como fazê-lo com a carga horária quase toda tomada pelo atendimento (que deve ser) prioritário ao aluno? Outra estrutura de trabalho e outra carga horária será imprescindível.

acima, inúmeras razões podem ser creditadas ao fracasso escolar desses discentes, oriundos de diferentes lugares, não somente na Bahia ou no Brasil.

Assim como nos pressupostos vigotskyanos, o êxito dos alunos surdos na aquisição de conhecimentos escolares, além do ambiente bilíngue, deve se pautar pela mediação do adulto proficiente na LS e pelo contato com modelos de surdos leitores, como uma referência positiva, dentre outros aspectos.

Outrossim, ao questionar as dificuldades dos estudantes surdos em aprender conteúdos que exigem maior nível de abstração, deve ser levado em conta que, em grande medida, podem estar vinculadas às baixas expectativas sociais e pedagógicas sobre os discentes surdos, conforme discutido em sessões anteriores deste estudo. Nesse sentido, Botelho (2002, p. 52) constata que:

A longa duração das etapas ou séries escolares reflete essa mentalidade e a conclusão do ensino fundamental em grande parte das escolas de surdos demora muito mais tempo que o esperado e consentido para um estudante ouvinte.

Reafirmando as colocações de outros estudiosos, ao longo desse trabalho, Botelho (2002) ainda alerta que, para os alunos surdos aprenderem satisfatoriamente, é indispensável o acesso a condições que assegurem a elaboração do pensamento, compreendendo a complexidade que envolve os sentidos e aspectos da vida no planeta.

A escolha do currículo é outro elemento de fundamental importância para o ensino. Embora esteja longe de ser uma prática corriqueira, é necessário que a comunidade escolar se faça presente e, conjuntamente, decida que tipo de pessoa se quer formar. Outrossim, Kyle (1999, p. 20) argumenta que:

Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for usada.

A exposição do autor supramencionado coaduna com os diversos contextos históricos, nos quais as políticas educacionais foram sancionadas sem a

participação efetiva dos surdos; de suas famílias ou dos docentes e gestores das UE. No entanto, no chão da escola, era mantida a tradição da precariedade das estruturas física e pedagógica, tanto que as mesmas dificuldades ainda persistem.

Provavelmente, por não reconhecer os surdos como cidadãos capazes de contribuir com o desenvolvimento desta cidade, até as poucas garantias previstas nessas legislações dificilmente se efetivavam. O imprevisto, a resiliência dos alunos, de suas respectivas famílias e a abnegação dos professores têm dado a tônica da qualidade do trabalho pedagógico.

5.2.1 Infraestrutura atual do CAS-BA

Além do que já foi dissertado, a estrutura atual do CAS-BA oferece ensino para o nível Fundamental 1 e a Educação de Jovens e Adultos surdos no noturno, além de serviços especializados e formação para docentes das escolas comuns que atuam com surdos. A proposta curricular, assim como a maioria das escolas, é composta por: LIBRAS como primeira língua, e LP como segunda língua; Matemática; Artes; Informática Básica; Práticas Esportivas; aulas de *Sign Whiting*⁹¹; Arte-educação; Geografia; História; e Ciências. Definiu-se, como eixo norteador, a pedagogia balizada na Teoria Socioantropológica, o Bilinguismo e os Estudos Multiculturais, compatíveis com o desenvolvimento de uma escola bilíngue em processo.

Quanto aos recursos humanos, no CAS-BA, atualmente, estão matriculados 82 alunos distribuídos nas dez salas de aula, dos três turnos. O atendimento educacional dispõe de 55 funcionários, sendo 19 professores efetivos da rede estadual de ensino e 14 com contratos temporários pelo Regime de Direito Administrativo. Além desses, a UE conta com serventuários de apoio, como secretários escolares, pessoal para a manutenção física e equipe Gestora: direção e vice direção para os três turnos.

⁹¹. É um sistema de escrita para escrever línguas de sinais, Quadros (2014). Disponível em: <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>. Acesso em: 11/09/2016.

Mantido pelo governo estadual (SEC/BA, Censo/2014), a infraestrutura física do CAS-BA compõe-se de: computadores administrativos e outros quatro, para alunos; televisor; *pendrive*; antena parabólica, aparelho de som; impressora; *datashow*; videocassete; DVD; e câmera fotográfica/filmadora.

O CAS-BA também ainda é composto por cinco núcleos: Atendimento Educacional Especializado; Núcleo de Convivência; Núcleo de apoio Didático-pedagógico; Núcleo de Capacitação de Profissionais de Educação; Núcleo de Tecnologia e Adaptação de material pedagógico; e Núcleo de Pesquisa.

5.2.2 A Participação social e política através do colegiado escolar: um importante instrumento de desenvolvimento da cidadania

O segundo componente igualmente responsável pelo desenvolvimento de uma cidade, e indispensável à constituição de um cidadão, é a participação política e social, independentemente de qualquer vínculo a partidos políticos. De acordo com Freire (1998), tais princípios quando colocados em prática e possibilitam a autonomia e empoderamento de grupos historicamente excluídos. Neste sentido, enfatiza-se que, na educação escolar, esse assunto pode e deve ser discutido, sem, obrigatoriamente, fazer quaisquer tipos de doutrinações ideológica, religiosa ou partidária. Como Diz Demo (1995, p.25), “O homem é um ser político, quer queira, quer não queira “.

Em relação ao envolvimento político dos egressos da instituição, cinco, ou seja, metade dos ex-alunos, responderam que não costumam se imiscuir nesse tipo de atividade. Em LIBRAS, alguns fizeram expressões de repugnância, primeiro porque entenderam-na como política profissional. Quando a intérprete falou que se tratava de participação de decisões importantes para a vida deles e da sociedade, eles mudaram a expressão facial. Dessa forma, o Egresso 3 respondeu que: “Sim. Defende direitos surdos.

O depoimento do Egresso 7 mostra que os surdos estão se envolvendo mais nos movimentos sociais, ao afirmar que:

Sim. Participei de movimento para carteira de passe, de videoconferência pra ter janelinha de intérpretes da Libras, também com relação ao bilinguismo, em relação a educação de surdos, de movimentos surdos, a carteirinha do ônibus, a importância de ter intérpretes nos locais, ter intérpretes na TV. É por isso que a gente está lutando.

Ainda que sejam participações específicas em relação aos direitos do grupo de surdos, elas são de fundamental importância para o desenvolvimento de consciência crítica e aprendizado dos princípios de cidadania. Outrossim, o valor do envolvimento na gestão escolar e em outras demandas sociais apoia-se em Tenório e Machado (2010, p. 128) quando declaram:

Os mecanismos da participação dos diferentes atores sociais ajudam a compreender os mecanismos de democratização na administração escolar, a exemplo da escolha de dirigentes e funcionamento de colegiados escolares.

O Artigo 206, Inciso VI da CF/1988, instituiu “a gestão democrática na forma da lei”, como um princípio do ensino público (BRASIL, 1988). Esse fundamento é respaldado pela Constituição Estadual de 1989. No Artigo 249, § 1º, inciso II, assegura a gestão democrática escolar, através da criação dos Colegiados Escolares (CE). Eles podem ser entendidos como a face mais visível e próxima da gestão participativa na escola, o que permite a todos os membros, direta ou indiretamente, possam exercitar a participação nas decisões sociais e, por conseguinte, no sonhado desenvolvimento local. Conforme a SEC/BA, (BAHIA, 2008, p. 13), o referido instrumento é:

[...] um conselho formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar: direção, professores ou coordenadores pedagógicos, servidores técnico administrativos, estudantes, pais ou responsáveis e comunidade local, que atuam de forma colaborativa na perspectiva de efetivar o compartilhamento de responsabilidades sobre o conjunto de ações voltadas para o desenvolvimento da educação pública em cada escola.

Instituído pelo Decreto 6 267 do Diário Oficial do Estado da Bahia de 11 de março de 1997, esse documento define que as atribuições do CE são basicamente três: deliberativa, consultiva e avaliativa. Como pode ser percebido na citação acima, os

princípios do CE são endossados e aperfeiçoados pela LDBEN 9.394/96, ainda em vigor, ao incluir a colaboração da comunidade local, Além do quadro administrativo e pedagógico da escola. Tais funções visam auxiliar a gestão da UE em todas as suas dimensões.

Reconhece-se que esses dispositivos legais, são de alta relevância ao trazer para a educação, o espaço de participação, e, conseqüentemente, de co-responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar na gestão pedagógica e financeira. Assim, representantes de alunos, direção, professores, pais, funcionários, e comunidade local, devem negociar, decidir e sistematizar os rumos do fazer pedagógico e a organização da estrutura da instituição de maneira dialógica e colaborativa.

Ainda que demonstre uma tendência explicitamente democrática, até porque a função precípua do referido conselho é democratizar as relações entre os agentes escolares, ele se revela incoerente, quanto aos critérios de eleição. Quase todos os membros se submetem ao processo eleitoral para o CE, exceto a direção, que é membro nato. O outro problema diz respeito à incompatibilidade de carga horária para a maioria dos participantes do CE, principalmente, dos docentes que devem estar todo o tempo com os alunos. Quando teriam tempo para se reunir com os seus pares, e depois, com a Assembleia para organizar ou participar de uma pauta?

Uma das formas de participação política dos alunos, professores, pais, funcionários e gestores do CAS-BA, está registrado na Ata da primeira convocação de Assembleia Geral para a eleição e formação da entidade que foi agendada para o dia 30 de julho de 1997. Fazia parte da chapa vencedora, uma aluna do segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno.

Logo após a posse do grupo, no dia 30 de agosto daquele ano, as ações foram definidas. A primeira foi investir a quantia de R\$ 2 000,00 (dois mil reais), recebidas pelo Fundo de Assistência Educacional (FAED), na aquisição de material de limpeza; substituição do quadro de giz; consertos das torneiras; troca de lâmpadas e algo sobre a merenda escolar.

Na segunda reunião do CE convocada pela diretora da então, a pauta era: merenda escolar; planejamento de aplicação da próxima verba para a manutenção do processo de matrícula; fardamento e horários de entrada e de saída dos alunos na instituição.

Quanto a chamada do CE realizada no dia 21 de outubro de 1998, não se pode precisar se foi a direção que convocou, somente que a proposta de pauta, tratou o recebimento do segundo lote da merenda e a elaboração do Estatuto do CE.

É importante notar que do dia 30 de julho de 1997 a 16 de maio de 2005, foram contabilizadas 34 convocações para reuniões do CE. Ressalta-se não foram encontrados quaisquer indícios de solicitação por parte de outros componentes do CE, somente há registros dessa ação, quando realizadas pelas gestoras da instituição. Esse achado pode colocar em xeque, o conceito de gestão democrática e a efetividade da gestão participativa, uma vez que o grau de envolvimento dos alunos e das famílias nessas reuniões nesse período, revelam-se no mínimo, discutíveis. Nem mesmo os representantes do segmento professores, por exemplo, aparecem como membros, que tenham tomado a iniciativa de convocação para resolver alguma questão referente aos problemas da escola.

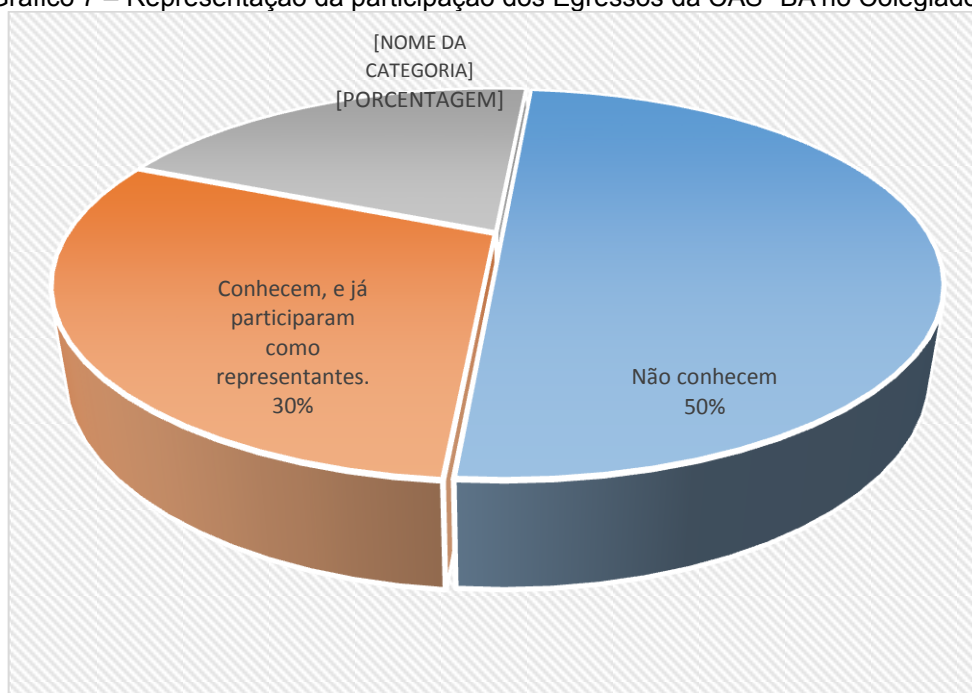
Considerando o depoimento do Docente 2, em relação ao envolvimento da comunidade escolar nas decisões da instituição pesquisada, ele afirmou que:

Não percebo esse envolvimento em nenhuma escola onde fui professor. Quando diretor (de outra UE), envolvia o Colegiado Escolar em decisões administrativas. Na dimensão pedagógica, não consegui.

Neste contexto, é difícil enquadrar a afirmação desse profissional como exceção. Na condição de coordenadora pedagógica e também de professora que já foi representante do segmento de docentes, no CE, a autora desse estudo, enfrentou muitos obstáculos para fazer valer a sua função de forma adequada no CE. Era muito comum, que as convocações fossem feitas somente pelos gestores, ou quando havia alguma questão administrativa e ou-financeira envolvida, como por exemplo, adquirir algum recurso material. Situação semelhante ao que ocorria na instituição pesquisada. Um problema muito corriqueiro era a urgência em tomar

decisões importantes, o que impossibilitava o contato dos representantes com os seus respectivos representados. Fato que comprometia a qualidade da participação.

Gráfico 7 – Representação da participação dos Egressos da CAS- BA no Colegiado Escolar.



Fonte: A autora/ Conteúdo dos questionários aplicados os Egressos da EWL/CAS-BA (2016).

Como se pode observar no gráfico 7, ao serem indagados no questionário acerca do CE, notou-se que do total de dez Egressos, a metade respondeu que não conheciam o CE. No entanto, três afirmaram que conhecem e já foram representantes do segmento aluno, e os demais, responderam que conhecem, mas nunca fizeram parte de um. Ressalta-se que os cinco que disseram desconhecê-lo, já tinham saído da UE quando o CE foi surgido e foi implementado. Entretanto, estudaram noutras escolas em Salvador, quando o referido Conselho existia, principalmente no Ensino Médio, no qual os alunos são quase sempre maiores. Todavia, nas escolas comuns, onde a maioria é ouvinte, pode ter sido realmente, mais difícil a sua representatividade.

Compreende-se que a participação de toda a comunidade escolar e local, nas decisões da instituição, inclusive na elaboração do PPP, pode ter muitos desdobramentos, dentre eles, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e o

exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida. É uma forma de aprender que o processo democrático, se faz na prática, como diz Demo (1999), no cotidiano que se transforma na, e pela reflexão-ação. Não se “ganha” sem luta.

É bastante preocupante, se apenas os gestores da UE é que de fato faziam as convocações. A baixa pró-atividade dos demais segmentos do referido Conselho pode ser um sério obstáculo à democratização de uma gestão. Como é sabido, uma escola tem sempre muitas demandas, tensões, e questões a serem decididas. O papel do CE é justamente, discutir e equacionar ou encaminhar de tais problemas às demais autoridades, de forma coletiva.

Como se pode perceber, tecnicamente, as diretrizes são definidas pelo MEC/SEC/BA a partir dos critérios como ação dialógica; mobilização; organização e transformação. Contudo, como já explicitado, essa cultura de participação ainda está muito distante do que se pode observar na prática, como já fora visto também, em relação ao PDE.

Por inúmeras razões, até mesmo quando as políticas nascidas e gestadas nos gabinetes governamentais, abrem algum espaço que poderia se transformar em mobilização, elas acabam por se tornarem inviáveis, também, devido à falta de exercício na prática pedagógica voltada para o desenvolvimento e elevação da consciência política. A falta de condições de operacionalização, pode ser considerado um outro elemento que dificulta o êxito da na qualidade da educação escolar dos surdos.

Considerando que os professores e os alunos por exemplo, estão quase todo o tempo em sala de aula, como é que poderiam participar das reuniões? Ignorar esse paradoxo, equivale a inviabilizar do CE como um forte instrumento de democracia e cidadania. A comunidade escolar tem o direito, mas boa parte, não tem as condições de acesso a ele, e, outros ainda, não gostam de ser incomodados.

É importante reconhecer que também, há pessoas de diversos segmentos do CE que tem algum conhecimento sobre o assunto, mas, não se dispõem a assumir compromissos e responsabilidades, inclusive os alunos surdos. Pode-se acrescentar

também, o fato de não haver ganhos imediatos, nem financeiros. Neste sentido, a cultura nacional, fundada no escravismo, no paternalismo e na corrupção, como afirma Carvalho (2015), dificulta a lançar-se no desafio de construir uma sociedade menos desigual.

Por essas razões, acredita-se que a escola tem o dever de alertar para essas questões, através de pesquisas, grupos de estudo e outras atividades, inclusive respaldada nas políticas educacionais vigentes. Talvez, se possa equacionar um velho problema escolar: a dissociação entre o fazer e o pensar, entre conhecimento científico e o senso-comum. Neste sentido, Gramsci (1979, p. 132), ao criticar a velha escola italiana declara que: “Assim retorna-se à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida”.

Se os alunos vissem na escola, um espaço para discutir os problemas sociais, inclusive suas próprias demandas em relação à acessibilidade linguística, será que continuariam alheios ao CE? Compreenderiam o quanto a participação política em Conselhos como o CE e outros, podem incidir afirmativamente sobre suas vidas?

Vale registrar que o Egresso 10, o mais jovem do grupo, demonstrou domínio com a escrita, além de maior envolvimento político na luta pelos direitos dos surdos. Essa assertiva se justifica quando da sua participação no seminário sobre as contribuições das comunidades surdas para a cidadania. Ele fez interferências e colocações pertinentes quanto às políticas educacionais e a falta de acessibilidade para os não ouvintes, além de questionar sobre as dificuldades quanto à inserção dos surdos na área dos esportes.

Ainda que pontuais, essas ações são importantes para estimular a construção da cidadania, como as palavras colocadas pelo Egresso 5 ao afirmar que é preciso: “Lutar direitos surdos, conseguir reconhecimento de que somos capazes e igual pessoa”.

A Constituição Cidadã de 1988, junto com outras leis como as que foram relatadas neste estudo, proporcionaram algumas conquistas que incidiram de alguma forma,

sobre a educação escolar para a população surda, ainda que se tenham ressalvas, quanto aos equívocos e a pouca efetividade na maioria dos casos.

5.3 OS EGRESSOS DO CAS-BA CONQUISTARAM A AUTONOMIA FINANCEIRA?

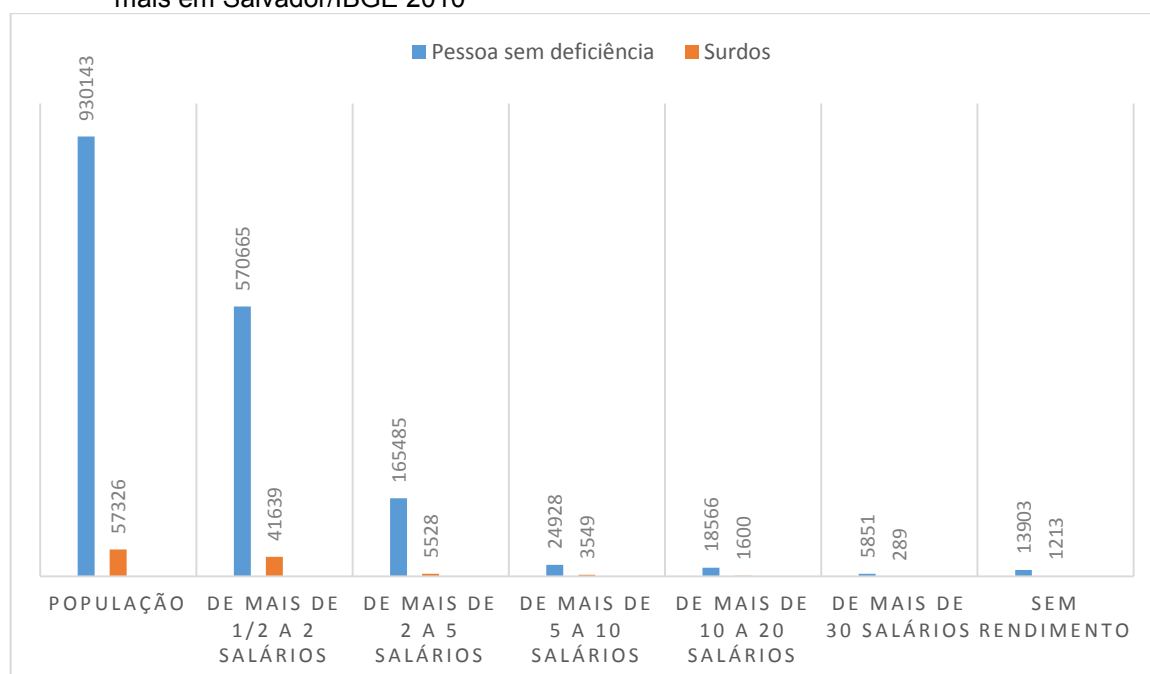
O terceiro componente, não menos importante para a cidadania dos surdos, e, por conseguinte, de sua contribuição para o desenvolvimento da cidade, é autonomia financeira. Considerando que os surdos não são necessariamente, pessoas inválidas, devem ter liberdade, no dizer de Sen (2010) e condições de produzir o autossustento,

Para iniciar esta discussão, toma-se de empréstimo, o conceito de autonomia de Kant (2005), para quem esse componente, corresponde a uma associação de disciplina com liberdade. Do ponto de vista moral, significa assumir a condição adulta, de ser responsável por si mesmo, construir independência, poder dispor dos próprios meios para viver com dignidade, sem depender da tutela de outros. Sair da minoridade que segundo o referido filósofo, prescinde de ser esclarecido, servindo-se do próprio entendimento. Essa condição licencia o humano a fazer escolhas que incidirão sobre a vida diária. Porém como chegar a esse nível de desenvolvimento, sem condições necessárias à aquisição da própria língua?

Ao tratar da existência das pobreza material e política, e os seus efeitos sobre as sociedades, Demo (1988, p. 54) diz; “[...] o dito reino da liberdade funda-se necessariamente, no reino da necessidade”. Compreende-se que o alcance da autonomia, dos sujeitos, prescinde de questões econômicas, de renda, de meios de se sustentar, dentre outros aspectos. Em suma, são condições em que os humanos dependem, para manter uma vida digna. Com a autoestima elevada, poderão escolher e exercer atividade remunerada, produzindo então, o necessário para a satisfação do bem-estar pessoal e familiar.

Para Demo (1988), a autonomia financeira, junto com a participação social, é uma forma eficaz de combate à pobreza material e para a construção da cidadania. Contudo, os números registrados a seguir, mostram uma realidade mais difícil para as pessoas surdas nesta cidade.

Gráfico 8 - Comparativo de rendimento mensal entre pessoas sem deficiência e surdos de 10 anos ou mais em Salvador/IBGE 2010



Fonte: Censo IBGE (2010).

Nota: Elaboração da autora desta dissertação (2016).

Conforme o gráfico nº 8, dos 930.143 soteropolitanos acima de 10 anos de idade, economicamente ativos e sem deficiência, 61% recebiam de meio a 2 salários mínimos, enquanto que o percentual de surdos com esse rendimento, era de 72%. Constata-se que havia 11% a mais de surdos nesta faixa salarial. Esse dado indica que conforme o Censo de 2010, mais surdos recebiam salários menores que as pessoas sem deficiência, ou seja, não surdas.

Quanto aos que não tinham rendimentos em 2010, as pessoas sem deficiência eram de 1,4% enquanto que a população surda era de 2,1%, revelando que mais da

metade das pessoas surdas soteropolitanas, são mais pobres que as não surdas. Além disso, tanto para surdos quanto para ouvintes, infere-se que a pouca escolaridade, influencia no predomínio de ocupações pouco valorizadas socialmente, que por sua vez, dificultam a elevação dos ganhos monetários.

Dessa forma, seis anos após o Censo do IBGE 2010, os achados deste estudo revelaram que embora, oito dos dez surdos egressos do CAS-BA, declarem se sustentarem financeiramente, a situação de pobreza se evidencia, quando se verifica que nove deles estão na faixa salarial de até dois salários mínimos⁹². Além disso, dois estão desempregados, recebendo o Seguro Desemprego⁹³; um está “aposentado” pelo BPC e dois recebem ajuda financeira da família.

Este panorama revela a precariedade financeira dos sujeitos dessa pesquisa, o que não é novidade, visto que até o final do século XX, não tinham sequer direitos à escola.

Assim como Demo (1996), entende-se que a pobreza material não é natural, está imbricada noutros processos sociais, historicamente construídos e mantidos, como a baixa escolarização e a negação de outros direitos básicos a populações que por vezes, nem têm consciência de sua condição.

Para Sen (2010), promover a justiça social, é uma forma de mitigar as desigualdades socioeconômicas. Dessa forma, é crucial considerar os processos que geraram e gestaram tais fenômenos. Neste sentido, Tanto Demo (1996) quanto Sen (2011), advogam que a educação, aliada a oportunidades sociais e econômicas, é um precioso instrumento à liberdade de escolha. A falta de espaço para construir uma vida diferente, pode ter levado os surdos soteropolitanos e estarem na situação dissertada neste estudo.

Outro dado importante diz respeito a profissão e a ocupação. Os egressos desta pesquisa apresentam uma variedade de profissões a exemplo de: ajudante de

⁹² Conforme informações no portal da Previdência Social, o salário mínimo em vigor é de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais) (BRASIL, 2016).

⁹³ Assistência financeira temporária para o trabalhador desempregado (BRASIL, 2016).

cozinha de uma fábrica de chocolates; professor universitário; pedreiro; auxiliar de operador de máquina; instrutores da LIBRAS; instrutor de matemática no Ensino Fundamental e uma empacotadora de supermercado.

Salienta-se que esta última profissão é muito comum entre os surdos soteropolitanos, provavelmente, em face das dificuldades quanto a escolaridade, o que reflete sobremaneira sobre os salários que recebem. Araújo (2002), revela uma preocupação com o grau de escolaridade alcançados pelos surdos de Salvador, não somente em relação ao salário, sobretudo, no tocante a construção de conceitos sobre o universo majoritariamente oral-auditivo.

Outrossim, enfrentavam vários conflitos no trabalho, mesmo tendo um funcionário para orientá-los, ou com intérpretes da LS. Os argumentos de Araújo (2002), levam a entender que a defasagem na aprendizagem de um modo em geral, e as demais de caráter escolar, têm se acumulado, fazendo com que acentuem os problemas de compreensão quando adentram o mundo do trabalho.

Tal situação demonstra fragilidade frente a conquista da cidadania, bem como, da dificuldade de entender o significado do desenvolvimento em relação à cidade, como uma de suas responsabilidades, assim como o é para todos as pessoas que nela residem.

Entretanto, apesar desse quadro, alguns surdos, já estão conseguindo alcançar outros postos de trabalho, um pouco mais valorizados socialmente, como os professores, inclusive de universidades, e instrutores da LIBRAS.

O sonho do Egresso 7, de ser diretor do CAS-BA. Talvez se possa afirmar que por ter alcançado maior escolaridade, pode servir de modelo e também estimular os outros surdos a sonharem mais alto também. Se tomar por base o funcionamento da CCA de Myrdal (1965), discutida na no capítulo 2 deste estudo, seria como instalar uma vantagem positiva, alterando a qualidade da causação negativa para outra, cada vez mais positiva.

Em termos vigotskyanos, o ser humano aprende e se desenvolve a partir do modelo adulto, no meio social. Assim, modelo de surdos que ainda é muito comum, é daquele que não teve boa educação escolar, não estudou, e por isso, não é bem visto pelos demais.

Sobre a qualificação da referida população para mercado de trabalho numa rede de supermercados em Salvador, Araújo (2002) traz a discussão sobre a autoestima do surdo. Constata na sua pesquisa que esses sujeitos têm se considerados como alguém de menos valia, em relação aos ouvintes. Falta na maioria das vezes, a mediação do próprio surdo como uma referência positiva.

Ademais, a convivência dos surdos se dá na maior parte do tempo com os ouvintes, e sem acessibilidade, o que os prejudica em termos de quantidade e qualidade nas interações sociais. Há prejuízo na qualidade e na formação de conceitos sobre as ações da vida diária, sem o auxílio da audição, ou de quem explique situações que são vistas. Assim, o surdo perde muitas oportunidades que aos ouvintes, chegam espontaneamente, na convivência com os seus pares.

O papel das políticas educacionais que visam promover a educação a todas as pessoas, tem uma relevância alta, quando proporcionam uma educação escolar com vistas a desenvolver o cidadão, independente da sua condição física ou sensorial.

Contudo, o retrato desse tipo de educação disponibilizado a essa população nesta cidade, e no Brasil, embora necessária, não foi promissora neste sentido. Os propósitos da educação brasileira em geral, e em especial, a destinada às pessoas surdas, os excluiu desse direito elementar.

Como poderiam ter lutado sem terem ciência do que ocorria ao seu redor? Ao negar-lhes o acesso à comunicação e informação, os levaram a serem considerados incapazes de decidirem sobre suas vidas, o que pode ter resultado no baixo desempenho escolar já demonstrado neste estudo.

Com o nível acadêmico em que conseguiram galgar após anos de permanência nessa, e em outras escolas até o Ensino Médio, não foi suficiente para responder

por escrito a um questionário sobre sua vida pessoal; sobre o que aprenderam na escola, ou ainda, sobre sua participação nas decisões da instituição escolar.

Assim como Demo (1996), concorda-se que não pode haver cidadania, ou desenvolvimento sem participação social, nem participação social, sem informação e formação política. Para o autor, a economia prescinde do diálogo com os demais setores da sociedade, principalmente, com a educação escolar (DEMO, 1996).

Considera-se que as discussões tecidas neste estudo, buscam valorizar as boas condições elementares na educação formal dos surdos com vistas a estimulá-los à elaborar os seus projetos de vida para que conquistem a cidadania. Quiçá, minorias historicamente excluídas como os surdos, possam constituir como cidadãos, e contribuir para a construção do projeto de desenvolvimento da cidade. Esta pode ser uma forma sustentável de se conseguir conquistar a autonomia.

6 CONCLUSÃO

As políticas educacionais brasileiras destinadas à população surda, foram capazes de promover a cidadania do grupo investigado? Na busca de respostas a esta questão, o presente estudo, se concentrou em analisar a influência das políticas educacionais brasileiras para surdos, quanto à possível contribuição na formação da cidadania de uma dezena de egressos do CAS-BA.

Faz-se necessário ressaltar a importância do direito à educação escolar enquanto força criadora, devendo ser fundada na ética e no respeito às diferenças humanas, estando para além da riqueza material. Não é difícil perceber que a lógica do sistema capitalista é insustentável, desumana e excludente, especialmente, em países subdesenvolvidos como o Brasil. Ainda que há séculos, se tenha provado que a surdez não traz necessariamente, prejuízos à cognição, a negação do direito acessibilidade foi uma das razões que levaram a acumulação de atrasos históricos na escolarização desses sujeitos em relação aos seus pares ouvintes.

Por se tratar de uma das minorias historicamente excluídas, parte-se do princípio que educação escolar é acima de tudo, um Direito Humano que deve viabilizar o exercício da cidadania e o empoderamento, colaborando para impulsionar o desenvolvimento local. Não se deve perder de vista que tal fenômeno não ocorre sem a participação responsável de todos os setores e grupos sociais.

Entretanto, atreladas ao capital financeiro internacional, as secretarias de educação no Brasil, não costumam levar em conta, os desníveis sociais na linha de partida quando da elaboração de políticas educacionais. No caso da pessoa surda, chama-se atenção para o depoimento da Gestora da instituição investigada, ao afirmar que a criança ouvinte entra na escola como falante da LP, tendo adquirido essa língua e a cultura a ela pertinente, espontaneamente, no convívio com a família.

Diferente é a situação dos surdos que devem aprender duas línguas (a LIBRAS e a LP escrita) simultaneamente, enfrentando, não raro, a falta acessibilidade no meio familiar. É ainda comum, que essa população tenha que contar quase que somente

com a escola e os seus poucos recursos, conservando-os em desvantagem em relação aos ouvintes.

É fato que o Brasil possui uma Constituição Cidadã e está entre os signatários de acordos internacionais como a Declaração Internacional de Montreal para a Inclusão (DIMI/1990), a DS/1994, e tenha uma legislação significativa sobre PcD como os surdos, a exemplo da PNEE/MEC/94, da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. Contudo, é flagrante a falta de vontade política que transformam os textos legais em “letra-morta”. Para surdos ou não, a educação escolar pública, têm sido relegada ao acaso, dificultando a formação de competências que os levem a compreender criticamente a realidade, afirmando-se como cidadãos.

Considerando a realidade descortinada nesta pesquisa, acredita-se que sendo oralizadas, usuárias da LIBRAS, ou bilíngues, a educação escolar é fator preponderante ao fortalecimento político das pessoas surdas. Os dados obtidos no percurso desta investigação, mostraram-se desfavoráveis ao êxito escolar dos estudantes do CAS - BA, de tal forma que entre os anos 1992 e 2006, os índices de aprovação ultrapassaram os de reprovação, somente em quatro anos letivos. Ainda assim, auxiliados pela política de aprovação automática.

A acessibilidade, prevista na legislação em vigor, que é condição *sine qua non* para a operacionalização de um trabalho pedagógico eficaz, ainda não está consolidada na referida UE, dificultando a efetivação da proposta de educação bilíngue pretendida no próprio PPP. A comunidade escolar, inclusive os docentes, ainda não são proficientes na LIBRAS que é considerada pela instituição, como a primeira língua dos surdos. Infere-se que também por essas razões, os participantes tenham declarado que o percurso de sua educação escolar, não tenha impactado significativamente, os seus projetos de vida.

A cidadania como um valor fundamental ao empoderamento e à conquista do bem-estar social, ainda está longe se tornar-se realidade, uma vez que os dados obtidos no campo empírico, indicam que a situação dos egressos participantes formam o seguinte quadro:

- a) Somente um concluiu o Curso Superior.
- b) Ainda que a maioria tenha concluído o Ensino Médio pode ser percebido o analfabetismo funcional entre eles.
- c) São na sua maioria⁹⁴, adultos economicamente ativos e financeiramente pobres.
- d) Há pouco envolvimento da maioria em movimentos sociais diversos, a não ser eventos específicos, quanto à acessibilidade linguística.

Todavia, desde a primeira Carta Magna do País, que o papel do Estado através das políticas públicas e educacionais não se efetivam satisfatoriamente. Não há como discordar do que disse o Docente 2: “As políticas de educação do MEC para a população surda são eficientes, não eficazes”. É muito discurso oficial destituído de ação, evidenciando uma farsa que produz e acentua a exclusão, travestida do seu oposto.

Além do que, as agendas políticas unilaterais, ocorrem não raro, sem o mínimo diálogo com os reais interessados, fazendo lembrar a falta do sonhado intelectual orgânico (gramsciano) surdo. Urge fazer valer e o “Nada sobre nós, sem nós”, que as PcDs proclamam nos dias atuais.

É importante enfatizar que a competência linguística é fundamental para se conhecer, além os conteúdos escolares, os meios e modos que engendram o poder político entre governantes e governados. No entanto, como desenvolvê-la sem os recursos mínimos necessários, como o pleno acesso à informação e ao letramento?

Conforme o panorama delineado neste estudo, constata-se que as políticas discutidas neste trabalho, foram importantes para a população surda. Têm o mérito de tê-los tirado da quase total invisibilidade social, através do acesso à educação escolar. Essas ações possibilitaram que muitos deles pudessem exercer algumas

⁹⁴ Nove de um grupo de dez.

atividades remuneradas, passassem a conhecer um pouco mais os seus direitos e lutar por eles. A existência de surdos doutores neste país, são conquistas de grande relevância e indispensáveis para se reivindicar a cidadania e acessar direitos à herança cultural da humanidade.

Entretanto, considerando a importância da referida UE enquanto instância promotora do despertar da consciência crítica, seria salutar que avaliasse o seu papel e sua parcela de responsabilidade quanto à qualidade do serviço disponibilizado. Até mesmo no CE que seria uma oportunidade ímpar de engajamento na resolução de questões da UE, pode ser considerado discutível. Não foram encontrados indícios de convocações de assembleias, por parte dos alunos, por exemplo. Assim como em outras escolas, quase sempre é a direção que convoca a participação dos demais segmentos do CE. O pouco envolvimento político de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade do entorno, nas ações desse conselho, expõe a fragilidade de uma gestão democrática. Por essas razões ratifica-se que a cidadania para esses ex-alunos, ainda é uma realidade possível, porém, distante.

Diante do exposto, ousa-se sugerir que o CAS-BA através das suas práticas pedagógicas, incremente o incentivo e o envolvimento dos alunos no CE, em projetos coletivos e sistemáticos. Os estimule a participar de audiências públicas, de Conselhos de Classe, da comunidade surda, e nos movimentos sociais em geral. A contribuição deverá vir de todos: surdos ou ouvintes. Acredita-se que seja extremamente difícil pretender a participação da sociedade civil, organizada e engajada nas decisões locais, sem uma educação plenamente acessível e de qualidade. A luta é árdua e cotidiana, mas é possível que pequenas ações quando negociadas e feitas por muitos, se tornem grandes.

Em suma, espera-se que se cumpra o que está escrito na legislação em favor dos surdos, pois é o mínimo de justiça que se pode fazer a uma população secularmente desassistida do direito à educação plenamente acessível à sua condição sensorial. Cabe às instituições, à sociedade, à comunidade surda soteropolitana investir seriamente, na realização de pesquisas sobre o tema como forma de aprofundamento a respeito do assunto. Além disso, cobrar, fiscalizar e acompanhar as ações que compõem os documentos que dizem mudar a realidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na Educação. **Contemporânea**, n. 2, São Carlos, ago./dez. 2011.
- ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar nas Diferenças**: imagens e concepções docentes sobre o processo de letramento do surdo na educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2009.
- ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica. 2015. Os números da educação brasileira. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2015.
- ARAÚJO, Maria Antonieta Nascimento. **A qualificação dos surdos para o trabalho e o significativo papel da linguagem**. 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2002.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARROTEIA, Jorge de Carvalho. **1947; Educação e Desenvolvimento Fundamentos e Conceitos**. Aveiro: Universidade de Aveiro. Comissão Editorial. Departamento de Ciências da Educação, Unidade de Investigação construção do conhecimento pedagógico nos sistemas de informação, 2008.
- BAHIA. Assembleia Legislativa. **Plano Estadual de Educação** é aprovado por maioria na AL. Assessoria de Comunicação Social. Publicado em 05/05/2016. Disponível em: <<http://www.al.ba.gov.br/atividade-parlamentar/proposicoes-resultado.php?cod=PL./21.625/2015>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- _____. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação Especial na Bahia**. Departamento de Ensino de 1º Grau. Divisão de Assistência Psíco – Pedagógica. Salvador, 1977.
- _____. Secretaria da Educação. O colegiado escolar fortalecendo a gestão democrática. **Caderno de Orientações**, Salvador, 2008.
- _____. Secretaria de Educação da Bahia. **Plano Estadual de Educação**. Salvador, 2006.
- _____. Secretaria de Educação da Bahia. **Educa senso/SEC (Bahia 2015)**. Mapa Digitalizado de Matrículas de Estudantes Surdos da Educação Básica em Salvador. Salvador, 2015.
- _____. Secretaria da Educação. **Educação em números /2007**. Salvador: SEC, 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Matrículas de estudantes que declararam ter a deficiência surdez por dependência administrativa**. Salvador: EducaSenso/Educação Básica SEC/Ba, 2015.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia. Uma introdução às filosofias de educação de. Surdos. In: SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 1., 1998, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEALE, 1998.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília. DF, 1994.

_____. **Brasil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Elaborada pelo Congresso Constituinte. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de Julho de 1934**. Elaborada pela Assembléia Nacional Constituinte. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Disponível em: Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 De Novembro De 1937**. Elaborada pelo Congresso Nacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Constituição_brasileira_de_1937>. Acesso em: 20 dez.2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**). Elaborada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 20 dez.2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 17/10/1967**. Elaborada pelo Congresso Nacional.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 20 dez.2015.

_____. **Constituição da República Federativa**. Promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/const/constituicao-federal.asp>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=HISTORIA+EDUCA%C3%87%C3%83O+SURDOS&type=Subject&filter%5B%5D=publishDate%3A%22%5B1996+TO+2016%5D%22&limit=20&sort=relevance>> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível:<<http://200.246.225.18/cedipod/salamanc.htm>. Acesso em: 26 jun. 2016.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2002.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005.

_____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Versão Preliminar. Brasília, Junho 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz**. 3. ed. Brasília: Fundescola/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Documento subsidiário à política de inclusão, Secretaria de Educação Especial**. Brasília, 2005.

_____. Instituto Nacional de Educação de Surdos no Brasil. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Edição comemorativa dos 150 anos. Rio de Janeiro, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

_____. **Decreto 7 611 de 17 de novembro de 2011. Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/De2> de abril de 2016. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. **A ONU e as Pessoas com Deficiência.** Nações Unidas no Brasil. 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia>> Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **O Ministério da Saúde passa a adotar, a partir desta quarta-feira (9), novos parâmetros para medir o perímetro cefálico e identificar casos suspeitos de bebês com microcefalia.** Disponível em: <www.brasil.gov.br> Acesso em: 21 maio 2016.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Métodos de Cálculo para os Indicadores de Gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – EPT determinados no Acórdão 2.267/2005-TCU Departamento de Políticas e Articulação Institucional Coordenação-Geral de Supervisão da Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/indicadores_gestao_maio.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino Fundamental. Deficiência Auditiva.** Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cartilha BPC Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.** Brasília DF, 2009.

_____. **IBGE- Censo de 2010/Cidades. Índice-de-desenvolvimento-humano-municipal - IDHM 2010.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Brasília. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial Coordenação Geral. SEESP/MEC, 2006.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Evolução Demográfica de 1950. Censo de 2010.** Disponível em <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000403>. Acesso em: 14 out. 2016

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal IDHM 2010.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas – PAR.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/par?id=159>. Acesso em: 12 set.2016.

_____. Ministério da Previdência Social. **O reajuste do salário mínimo será de 880,00**. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/2015/12/reajuste-salario-minimo-sera-de-r--em-2016/>> Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Tribunal de Contas da União. **Métodos de cálculo para os indicadores de gestão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica determinados no Acórdão 2.26**. 2005. Disponível em <<portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU>> Acesso em: 23 set. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crescimento e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES/IBICT. **Tabela de produções acadêmicas história da educação especial no Brasil**. Disponível em: <<Http://Bdtd.Ibict.Br/Vufind/Search/Results?Lookfor=Educa%C3%A7%C3%A3o+Hist%C3%B3ria+Surdos&Type=Allfields&Filter%5b%5d=Authorstr%3a%22ademar+Miller+Junior%22>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

_____. **Tabela de produções acadêmicas história da educação de surdos no Brasil**. Disponível em: <<Http://Bdtd.Ibict.Br/Vufind/Search/Results?Lookfor=Educa%C3%A7%C3%A3o+Hist%C3%B3ria+Surdos&Type=Allfields&Filter%5b%5d=Authorstr%3a%22ademar+Miller+Junior%22>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI Silvia Márcia Ferreira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n.33, maio/ago. 2011.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARTA Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante Disponível em: <[http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/08 de julho de 2012](http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/08%20de%20julho%20de%202012)>. Acesso em:27 set. 2016.

BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez e bilingüismo**: perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos. 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Salvador, 2010.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Apontamentos sobre a educação colonial no Brasil. In: LUZ, José Augusto; José Carlos. **História da Educação na Bahia**. Salvador: Arcádia, 2008.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**: cidadãos autóctones? Tradução: Francisco Morães. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

_____. Góes Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DAMASCENO, Luciana Lopes; GALVÃO FILHO, Teófilo. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL – CIIEE, 3., 2002. **Anais...** 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: análise crítica de uma relação quase sempre fantasiosa. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/251/boltec251b.htm>> Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Cidadania menor**. Algumas indicações quantitativas de nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1996

DOURADO, Jamara Barbosa Fernandes e Fernandes. **Educação de surdos**: da concepção familiar às práticas educacionais. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, 2014.

FÉLIX JUNIOR, Osvaldo Silva. Cegos, surdos e mudos na Bahia do Século XIX. In: CONGRESSO O LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DIVERSIDADES E (DES)IGUALDADES, 11., 2011, Salvador. **Anais...** 2011.

FIALHO, Nádia. Anísio Teixeira: palavra e luz. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Educação na Bahia-Coletânea de Textos. Projeto de educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001. p. 28.

FELIPE, Tânia Amara. **Libras em contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**. O dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Romério Júlio. A Nova LDB e as Necessidades educacionais especiais. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, n. 46, 1998.

FONSECA, Eduardo Giannetti da. O capital humano na Filosofia Social de Marshall. **Revista de Economia Política**, v. 12, n.46, abr.-jun.1992.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Capital humano**. S/D. Disponível em: <www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>. Acesso em: 10 fev. 2016.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais orgânicos e a formação da cultura**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HUGO, Hand Talk. **Tradutor de áudio para a LIBRAS**. Disponível em: <<https://www.handtalk.me>>. Acesso em: 31 maio 2016.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Histórico**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/index.php?blogid=1&query=vidon>> Acesso em: 25 ago. 2016.

JANUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOKINEN, Markku. Alguns Pontos de Vista sobre a Educação de Surdos nos Países Nórdicos. SKLIAR, Carlos. **Atualidades da educação e bilíngue para surdos**. São Paulo: Mediação, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Mediação**. Porto Alegre: [s.n.], 1999a.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LEMOS, Ubirajara. O Colégio dos Jesuítas: 450 Anos de História, In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Educação na Bahia: coletânea de textos**. Projeto de educação na Bahia. Salvador: UNEB, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. Salvador: EDUFBA, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Pedagogia do Dissenso para o Novo Milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Monaco. Revisão Técnica de tradução: Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTA, Alfredo Eurico Rodriguez. A educação e a ascensão da burguesia na Bahia. **Revista FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, v. 1, n. 1, jan./jun. 1992.

_____. Casa Pia dos Órfãos de São Joaquim: A mais antiga escola em funcionamento ininterrupto do Brasil. In: LUZ, José Augusto et. al. **História da Educação na Bahia** Salvador: Arcádia, 2008.

MAZZOTTA, M. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIO bilhões de cruzeiros para Bolsas nos Estudos. **Jornal A Tarde**, p.6, 5 jan. 1960. Disponível em: <<http://educacao.atarde.uol.com.br/?tag=acervo-historico>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

MENDONÇA, Gismália Marcelino. **Manual de normalização para trabalhos acadêmicos**. 4.ed. Salvador: Unifacs, 2015.

MESQUITA, Mariana. **Homofobia persiste no mundo**. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/clipping/index.php?option=com_content&view=article&id=21920:homofobia-persiste-no-mundo&catid=72&Itemid=122> Acesso em: 15 maio 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução: Paolo Nosella.: Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Massangana, 2010.

MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao Ensino Superior:** a expectativa do aluno surdo do Ensino Médio. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)– Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter LTDA, 2000.

MARTINS, A. Moreira J. Roberto, Educação e desenvolvimento no Brasil.[Education et développement au Brésil]. **Revue française de sociologie**, v. 2, n. 4, p. 349-350, 1961.

MYRDAL, Gunnar. **Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas.** Rio de Janeiro: Saga, 1965.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. Dossiê Grupo de Estudos e Subjetividade. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, jun. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola.** Administração dos sistemas políticos da Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Gilvan, Müller de. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

OLIVEIRA, Tereza Bastos de. **A sala de aula inclusiva.** 2003. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

O QUE SABEMOS até agora sobre a Boate Gay de Orlando. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PEDRÃO, Fernando Cardoso. **O pensamento político em perspectiva histórica.** Salvador: [s.n.], 2016. Versão Preliminar.

QUADROS, Ronice Müller de. **A History of SignWriting in Brazilian Portuguese.** Um capítulo da história do SignWriting. Chapter 9. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>> Acesso em: 25 set.2016.

_____. **Educação de Surdos.** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira.** Organização Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

RIOS, Venézia Durando Braga. **O Asylo de São João de Deos**: as faces da loucura. 2006. Tese (Doutorado)- Programa de pós-graduação em História da Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2006.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 2008.

_____. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. **A infância esquecida**: Salvador 1900 -1940. 1998. Dissertação (Mestrado em História)- Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – PPFCH da UFBA, Salvador, 1998.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. Uma Viagem ao mundo dos Surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Somos Todos Iguais na Diferença**: Orientações Básicas para Organização de uma Escola para Todos. Disponível em: <<http://publicacoes.educacao.salvador.ba.gov.br/somosiguais/>>. Acesso em: 28/10/2015. Acesso em: 7 nov. 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Capacitação de profissionais de Educação Wilson Lins** – CAS-BA. Salvador. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Educação em Números**. Matrícula. Alunos por tipo de Deficiência. Sistema de Matrícula Informatizada. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/educa-numeros-matricula-deficiencia.ph>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. TV Bahia. Jornal da Manhã. **Alunos com Deficiência Auditiva da Rede Estadual estão sem interpretes**. Reportagem exibida em 10/03/2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/03/alunos-com-deficiencia-auditiva-da-rede-estadual-estao-sem-interpretes.html>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. **História do CIEL** - Centro de Integração Educação e Lazer. Disponível em: <<http://centrointegradoeducacaolazer.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. **História do CESBA – Centro de Surdos da Bahia.** Disponível em: <<http://cursodelibrascesba.blogspot.com.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Associação de Pais e Amigos de Deficiente Auditivos – APADA/Ba. [Portal institucional]. Disponível em: <www.apada-ba.org.br> Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Centro Educacional Sons no Silêncio – CESS/AESOS. [Portal institucional]. Disponível em: <http://aesosbahia.blogspot.com.br/p/blog-page_3113.html>. Acesso em: 14 mar. 2015

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido.** Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. (Coleção Ciências Sociais).

SÃO PAULO. **Implante Coclear.** Grupo de Implante Coclear. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.implantecoclear.org.br/textos.asp?id=5>. Acesso em 25/03/2016.

_____. **Capítulo 06 do documento da disciplina de bioengenharia da Universidade Estadual Paulista.** UNESP. 2010. Disponível em: <www.feb.unesp.br/jcandido/bioengenharia/Bio06>. Acesso em: 24 abr.2016.

_____. Universidade de São Paulo. Biblioteca da Virtual de Direitos Humanos. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.** Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do Mec em 24 de abril de 2007. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SEIXAS, Catharine Prata. **O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **A ideia de justiça.** Trad. Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, Faculdade de Educação da

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY Jaime ; PINSKY, Carla B. (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão**. Abordagens Sócio-antropológicas em Educação. Mediação. São Paulo. 2004. 112p.

_____. (Org.). **Atualidade na educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação. São Paulo, 1999a.

_____. (Org.). **Atualidade na educação bilíngue para surdos**. Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação. São Paulo, 1999b.

SOARES, Aparecida Maria Leite. **A educação de surdos no Brasil**.. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Magda Becker ; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG, 2005.

SOUSA, Ladjane Alves. **Abrigo dos Filhos do Povo**: a formação para os “filhos do povo” segundo as ideias e propostas de Raymundo Frexeiras (1918 a 1920). 2012. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação e Contemporaneidade, Salvador, 2012.

SOUSA, Melissa Fabiane Barreto. **O PDE Escola em foco**: uma análise do Programa em duas escolas da Rede Municipal de Salvador. 2012. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação e Contemporaneidade, Salvador, 2012.

SOUZA, Elzeni Bahia Gois de. A educação escolar da pessoa surda em Salvador: das Classes Wilson Lins à política de inclusão do Ministério da Educação. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/MEC, n. 37, jan./jun. 2012.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da Educação do Surdo em Sergipe**. 2007. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia – Bahia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SPÍNOLA, Noélio Dantaslé. **A trilha perdida**. Caminho e descaminhos do desenvolvimento baiano no século XIX. Unifacs. Salvador. 2009.

STREMEL, Silvana. Ciclos de Aprendizagem no Brasil: Uma Análise Das Contribuições de Pesquisas Acadêmicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: PUCPR, 2009.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Licenciatura em Letras - LIBRAS na modalidade a distância, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e Desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961.

_____ et al. Educação para o Desenvolvimento e a Democracia. **Documenta**, Rio de Janeiro, n.4, p.136-142, jun. 1962.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Políticas Públicas. AATR-BA**, 2002.

TENÓRIO, Robson; Machado, Cristiane Brito; LOPES, Uaçaí de Magalhães. (Org.). **Indicadores da Educação Básica**: avaliação para uma gestão sustentável. Salvador: Edufba, 2010.

TORRES, Luiz Henrique. A Casa da Roda dos Expostos na Cidade do Rio Grande. **Biblios**, Rio Grande, 20:103-116, 2006. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.seer.furg.br/biblios/article/download/724/218&gws_rd=cr&ei=4TeAVpjmCsOfwgT1o4ygCA. Acesso em: 20 dez. 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. [S.l.]: UNESCO, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

UNRIC. **Alguns factos e números sobre as pessoas com deficiência**. Disponível em: <<https://www.unric.org/pt/pessoas-com-deficiencia/5459>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

VASCONCELOS, Letícia Silveira. **Afiliação de estudantes surdas oralizadas à educação superior**. 2013. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia/Ipsip. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Salvador, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escolhidas. Moscou: Pedagógica, 1983. Tomo 5

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS EGRESSOS/CAS-BA ESTA ATIVIDADE FOI REALIZADA COM A MEDIAÇÃO DE INTÉRPRETES DA LIBRAS

Universidade Salvador – UNIFACS

Pesquisadora: Elzeni Bahia Gois de Souza

Data: ___/___/___

1. Identificação

Nome _____

Idade: _____

Ano de ingresso nessa UE _____

Ano de saída da UE _____

1. Gênero

() Feminino () Masculino

2. Condição econômica

- () Provêm o próprio sustento financeiro
- () É arrimo de família
- () conta com a ajuda da família
- () É beneficiário do BPC ou outro recurso público.

3. Escolaridade:

- () Fund. incompleto
- () Fund. completo
- () Ens. Médio incompleto
- () Ens. Médio completo
- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

4. Como eram as aulas quando estudava nessa/s escola/s?

5. A educação escolar o ajudou no seu projeto de vida? De que forma?

6. Usa implante coclear ou outro tipo de prótese auditiva?

7. Você é proficiente na LIBRAS?

8. As Leis da Educação do MEC, melhoraram a educação escolar para os surdos?
De que forma?

9. Qual acha importante aprender a Língua Portuguesa? Por quê?

10. Está trabalhando atualmente? _____

11. Profissão: _____

12. Renda mensal individual (referência: salário mínimo atual):

() até meio salário

() de meio a dois salários

() de dois a cinco salários

() de seis a 10 salários

() mais de 10 salários

13. Participação em Conselhos ou movimentos políticos/sociais
Participa ou já participou de movimentos sociais? Quais?

14. O que você entende por Colegiado Escolar?

15. Já participou de algum? () Sim () Não

16. Qual era a sua função? _____

17. Envolve-se em atividades de melhoria da escola dos filhos ou familiares?

() Sim () Não () Às vezes

18. As políticas educacionais, poderiam contribuir para melhorar a sua participação na sociedade? De que forma?

19. Já participou de algum processo eleitoral? () Sim () Não

20. Os conteúdos escolares, o ajudaram nesse trabalho? () Sim () Não. De que maneira?

21. O que deveria ser feito para que os surdos conquistem a cidadania?

Caríssim@,

Você acaba de escrever mais algumas linhas na trajetória da Educação dos Surdos soteropolitanos.

Muitíssimo obrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO DOCENTE 1/CAS-BA

Universidade Salvador - UNIFACS

Pesquisadora: Elzeni Bahia Gois de Souza

Data: ___/___/___

IDENTIFICAÇÃO

Nome: -----

Idade:-----

Escolaridade:

- () Ens. Médio () Superior incompleto () Superior completo
 () Especialização () Mestrado () Doutorado

QUESTÕES:

1. Descreva o processo de mudança da EWL do bairro de Nazaré, para o endereço atual (em Ondina?)
2. Até o presente, o CAS-BA conseguiu está conseguindo atingir um dos objetivos da que é o desenvolver uma prática pedagógica de educação bilíngue de fato?

3. Você acredita que a proficiência na LIBRAS por parte dos docentes pode reduzir a repetência, a evasão? Em que medida? De que forma?

4. Como era realizada a qualificação dos docentes na época?]

5. Que intervenções nas práticas pedagógicas têm sido realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos? Que resultados têm sido obtidos?-----

6. Em que ano a UE aderiu ao CBA? Quando e por que foi extinto?

7. Era possível aplicar o projeto dos CBA na prática? melhorou o desempenho escolar dos alunos?-----

8. Descreva a rotina da sala de aula e o tipo de metodologia utilizada na prática pedagógica:
- a) Na época da tendência da integração/comunicação total.-----

- b) Na perspectiva da educação bilíngue. -----

- c) E a formação dos professores? -----

9. Após a instalação das classes aqui em Ondina, o número de alunos aumentou consideravelmente, principalmente após os anos 2002? que fatores contribuíram para esse fato? -----

10. A extinção das classes de surdos que funcionavam nas escolas comuns, modificou algo na UE? o que pode ser dado como mudanças, neste sentido?-----

11. Nos anos de 2002 e 2003 houve uma elevação na quantidade de matrículas na EWL, eram 16 turmas de 169 e 184 alunos. O governo do estado baixou uma portaria reduzindo o limite de alunos por turma, qual sua opinião sobre essa portaria?-----

12. Após a oficialização da Libras, a rotina de sala de aula e as condições de trabalho mudaram? De que forma?-----

13. O PEE/BA (enturmação, Portaria 16 409/2003), provocou alguma mudança significativa na UE, Quais?-----

- 14.Coordenação de Educação Especial em parceria com o IAT, passou a organizar os cursos para professores, qual a frequência e a carga horária desses cursos: eram suficientes? -----

- 15.Com esse formato de cursos, quais resultados se poderiam obter? -----

- 16.Para você, a quê se deve a dificuldade na proficiência em Libras, por parte dos docentes e da comunidade escolar em geral? -----

- 17.A primeira convocação de Assembleia Geral para a eleição do CE foi agendada para o dia 30 de julho de1997. A E.R. da Chapa vencedora, do EJA, era aluna ou mãe de aluno?
18. Na sua opinião, a oferta e a qualidade da educação escolar dessa instituição contribui para formar o cidadão capaz de contribuir para o desenvolvimento local? Em que medida?

Caríssim@,

Você acabou de escrever mais algumas linhas na História da Educação dos Surdos soteropolitanos.

Muitíssimo obrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO – DOCENTE 2 – CAS-BA

Universidade Salvador – UNIFACS
 Pesquisadora: Elzeni Bahia Gois de Souza

Data: ___/___/___

DADOS PESSOAIS

Nome

Idade:

Gênero: () Feminino () Masculino

Escolaridade:

- () Ens. Médio
- () Superior incompleto
- () Superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

QUESTÕES:

1 As Leis referentes a Educação escolar proposta pelo MEC a partir da LDBEN/9.394/96, melhoraram a educação escolar para os surdos? Em que aspectos?

.....

2 Há envolvimento da comunidade escolar nas decisões tomadas pela escola? De que forma?.....

.....

3 A partir de 1994 Política Nacional de Educação Especial, a relação da UE sofreu alguma alteração? Qual/quais?.....

.....

-

4 Artigo 58 da LDBEN 9 394/96: Criou a Superintendência de Ensino e a Coordenação de Educação Especial. O que mudou nesta escola após a implantação da Coordenação de Educação Especial da Bahia¹⁴. Qual e foi a atitude dos alunos, pais e profissionais diante da Política de inclusão do MEC e da SEC? -----

5. Em 2005, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia designou a Escola Wilson Lins como Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-BA. Quais as mudanças podem ter ocorrido quanto a:

Estrutura administrativa:-----

Estrutura pedagógica: -----

Estrutura física -----

6 De que forma a escola presta contas à comunidade escolar?-----

7 Que recursos podem ser adquiridos através do PDE ou do FAED da escola?-----

-

8. Assinale os elementos que foram introduzidos ou modificados nesta escola, na vigência do PEE/2006/BA:

() alarme visual intermitente () boa iluminação () tradutor/intérprete em todas as salas () equipe de trabalho qualificada () material didático e adequado às necessidades dos alunos () todos os professores proficientes em Libras () Formação continuada dos educadores.

9 As políticas do MEC dizem visar a formação da cidadania. Com as condições de ensino que disponibilizam, conseguiriam tal objetivo? Por quê -----

10 Ocorreram mudanças nesta UE após a implantação da Política de Inclusão do MEC? O que pode ser observado na prática?-----

11 A instituição faz-se intervenções pedagógicas, no caso de dificuldades de aprendizagem, repetência e evasão? De que forma? -----

12 Os profissionais de apoio são incluídos nos cursos da LIBRAS? Comente -----

13 No que diz respeito ao Ensino Fundamental, incluindo a Educação Especial o Plano Estadual de Educação da Bahia (Lei Nº 10.330/2006), estabeleceu como metas e objetivos disponibilizar os recursos abaixo listados. Assinale aquelas que existem e funcionam adequadamente:

() recursos humanos, pedagógicos, administrativos e de apoio em quantidade e em qualidade suficiente;

() núcleos de pesquisa e desenvolvimento de estratégias em educação;

() pedagogo

() psicólogo

() psicopedagogo

() fonoaudiólogo ou foniatra

() assistente social

() todos os professores proficientes em LIBRAS;

() funcionários de apoio com proficiência em LIBRAS.

() orientação, encaminhamento e acompanhamento de jovens na escola e desenvolvimento de programas de qualificação profissional para colocação dos educandos com deficiência no mercado do trabalho.

() iluminação adequada

() ambientes bem ventilação

() segurança

() instalações sanitárias e de higiene em bom funcionamento;

- () espaços para esporte e recreação;
- () biblioteca atualizada;
- () merenda escolar;
- () merenda escolar para alunos com restrição alimentar;
- () adaptações físicas para atendimento dos alunos com deficiência;
- () mobiliário, equipamentos em bom estado de conservação;
- () telefones;
- () serviço de reprodução de textos;
- () informática para o ensino (equipamento multimídia, internet hipertexto, softwares educativos e outros.
- () material didático adequado às necessidades dos alunos;
- () alarme visual intermitente

Caríssima@,

Muitíssimo obrigada pela sua contribuição!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO À GESTORA DO CAS-BA

Universidade Salvador -UNIFACS
Pesquisadora: Elzeni Bahia Gois de Souza
Data:

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Escolaridade:

- () Ens. Médio () Superior incompleto () Superior completo
(x) Especialização () Mestrado () Doutorado

QUESTÕES:

1. Até o presente, o CAS-BA conseguiu ou está conseguindo atingir um dos objetivos da que é o desenvolver uma prática pedagógica de educação bilíngue de fato?
2. Você acredita que a proficiência dos docentes em Libras pode reduzir a repetência, a evasão? Em que medida? De que forma?
3. Que intervenções nas práticas pedagógicas têm sido realizadas para melhorar o desempenho escolar dos alunos? Que resultados têm sido obtidos?
4. Nos anos de 2002 e 2003 houve uma elevação na quantidade de matrículas na UE, eram 16 turmas de 169 e 184 alunos. O governo do estado baixou uma portaria reduzindo o limite de alunos por turma, qual sua opinião sobre essa portaria?
5. Em 2005, a reprovação chegou a 68,7%, demonstrando uma queda vertiginosa no índice de eficiência escolar. Que fatores podem ter contribuído para esta condição?
6. A Portaria 16 409/2003 do PEE/BA (enturmação), provocou alguma mudança significativa na UE, Quais
7. Em que ano o PDE foi implementado e como foi o processo?
8. Quais resultados puderam ser percebidos na UE após o PDE ?
9. Existem outros meios de financiamento das despesas da UE? Que recursos podem ser adquiridos através deles?

10. Qual o custo (anual) por aluno da UE?
11. Quais alunos já foram representantes no colegiado escolar? Qual é o papel dos alunos nas reuniões do Colegiado Escolar?
12. Comente sobre a gestão participativa na UE em relação ao papel dos:
 - a) Alunos:
 - b) Pais:
 - c) Professores:
 - d) Funcionários:
13. Após a oficialização da Libras, a rotina de sala de aula e as condições de trabalho mudaram? De que forma?
14. Os cursos de Libras e sobre a educação bilíngue disponibilizados pela SEC/Ba/IAT, ocorrem com frequência e carga horária suficientes para que se tenha proficiência nessa língua? Comente:
15. Para você, a que se deve a dificuldade na proficiência em Libras, por parte dos docentes e da comunidade escolar em geral?
16. Qual a estrutura dos cursos de Libras ofertados atualmente pela instituição?
17. Em que ano foi implantado o EJA? A metodologia de trabalho é diferente do diurno, de que forma?
18. Na sua opinião, a oferta e a qualidade da educação escolar dessa instituição viabiliza a formação do cidadão capaz de contribuir para o desenvolvimento local? Em que medida?

Caríssim@,

Você acaba de ajudar a escrever mais algumas linhas na História da Educação dos surdos soteropolitanos.

Muitíssimo obrigada!

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIFACS
UNIVERSIDADE SALVADOR
LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES

Rua Dr. José Peroba, nº 251,
STIEP, CEP 41770-235, Salvador - BA
www.unifacs.br

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL E URBANO - PPDRU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____ ,
portadora do documento de identidade nº. _____ e CPF nº. _____, declaro que após ter sido informado acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa intitulada As Políticas Educacionais Brasileiras para Surdos e Suas Influências no Desenvolvimento na Cidadania: Um Estudo de Caso no Centro de Capacitação de Profissionais de Educação Wilson Lins-Cas-Ba em Salvador, concordo em participar da mesma.

Afirmo estar ciente dos aspectos que se seguem:

- Esta pesquisa está sendo desenvolvida como parte do mestrado do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano, tendo como pesquisadora responsável _____, que têm como endereço de contato:

-
- O objetivo Geral é analisar os reflexos das políticas educacionais brasileiras a partir de 1992 na trajetória da educação escolar de um grupo de surdos egressos do CAS-BA, verificando sua possível contribuição para o desenvolvimento da cidadania.
 - A participação nesta pesquisa não representa nenhum tipo de risco ou possibilidade de dano físico, moral ou financeiro.
 - A identidade dos participantes será mantida em sigilo.
 - Como procedimento de coleta de dados será realizada uma entrevista composta por uma parte inicial de levantamento de dados sócio-demográficos e por questões abertas sobre a educação escolar do Centro de Atendimento ao Surdo CAS BA, disponibilizada aos surdos e os seus reflexos nas conquistas materiais e políticas dessa população. A entrevista será escrita e gravada em audiovisual. Além disso, será realizada observação participante da prática pedagógica na referida escola no turno noturno.
 - O participante terá acesso aos dados obtidos ainda durante o processo de análise dos mesmos, podendo contribuir para a construção do produto final.
 - O participante tem o direito de se recusar a responder a qualquer pergunta da entrevista, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.
 - O participante tem o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

- Os dados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, podendo ser apresentados em congressos, palestras, aulas, artigos, livros e outras publicações e atividades acadêmicas, sempre garantindo o anonimato do participante.
- Todos os dados obtidos serão armazenados pelo período de cinco anos após a conclusão da pesquisa.
- O participante terá pleno acesso aos produtos desta pesquisa, tais como artigos e a dissertação, e será informado sobre a data e local da defesa, bem como sobre local de sua publicação.

Esta pesquisa foi submetida e aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa, parecer n. _____, e atende à Resolução no. _____ do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Considerando-me plenamente esclarecido sobre a presente pesquisa e concordando em participar da mesma, assino abaixo este termo.

Salvador, _____.

Assinatura do participante:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Salvador, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE F – PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Museu Virtual da História e Memória da Comunidade Surda: O Contexto e o Percurso de Criação	Aline da Cruz Porto Silva	2015		UNEB
Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História	Karin Lilian Strobel	2008	tese	UFSC
Histórias de Leitura: A Constituição de Sujeitos Surdos como Leitores	Heloísa Andreia Vicente de Matos	2008	tese	UNICAMP
Gênese da Educação dos Surdos e m Aracaju	Verônica dos Reis Mariano Souza	2007	tese	UFBA
O Oralismo como Método Pedagógico: Contribuição ao Estudo da História da Educação do Surdo no Brasil	Maria Aparecida Leite Soares	1996	tese	UNICAMP
Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: Arte e Histórias de Cumplicidades	Graça Maria Dias da Silva	2011	dissertação	UNIGRANRIO
História, Educação e Trabalho: Uma Análise Bakhtiniana Sobre a Constituição do Ser Professor Surdo	Natália Arantes de Godoy	2015	dissertação	USP
Contextualização da Trajetória dos Surdos de Educação de Surdos em Santa Catarina	Deonísio Schmitt	2008	dissertação	UFSC

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Esportes Surdos na Constituição do ser Social: O Resgate Histórico sob a Perspectiva da Educação Ambiental	Di Franco, Marco Aurélio Rocha	2014	dissertação	FURG
Caminhos e (Des) Caminhos na Educação de Surdos: Da Reabilitação à Inclusão	Gobby Mrian	2006	dissertação	UFU
Educação de Surdos em Itajubá: dos Fragmentos Históricos aos dias Atuais.	Ana Lúcia Saia	2014	dissertação	UNIFEI
A Educação de Surdos no Estado Novo: Práticas que Constituem uma Brasilidade Surda	Pedro Henrique Witches	2014	dissertação	UNISINOS
Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo	Katia Regina Conrad Lourenço	2013	dissertação	PUC-SP
A Emergência das Políticas de Educação Bilíngue Para Surdos no Brasil na Racionalidade Inclusiva	Mônica Zavacki de Moraes	2015	tese	UFSM
A Dança das Mãos na Significação da História: A Língua Brasileira de Sinais na Comunidade de Pessoas Surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002)	Margarida Maria Teles	2013	dissertação	UFS

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Antithesis, Dyads, Dichotomies In The Game Between Memories And Invisibilities Present At The Narratives About The History Of Deaf Education: A Look At The Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)	Maria Solange da Rocha	2009	tese	PUC RIO
O Movimento Social Surdo e a Campanha pela Oficialização da Língua Brasileira de Sinais	Fabio Bezerra de Brito	2013	tese	USP
O Surdo e as Posições Sujeito Ontem e Hoje: Falta, Excesso ou Diferença	Juliana Pellegrinelli Barbosa Costa	2009	dissertação	UNICAMP
(Per)Cursos na Formação de Professores de Surdos Capixabas: Constituição da Educação bilíngue no Estado do Espírito Santo	Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado	2012	tese	UFES
Política de Educação do Surdo: Problematizando a Inclusão Bilíngue em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Benjamin Constant-AM	Maria Francisca Nunes de Souza	2015	dissertação	UFAM
História de Vida de uma Psicóloga e Professora Surda: Mediações Desconstruções e Construções	Rita de Cássia Maestri	2014	dissertação	UFPR

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Moralidade, Idoneidade e Convivência: Discursos Sobre as Práticas dos Repetidores de Classe do INES no Período de 1855 a 1910 que incidem na Atuação Profissional dos Tradutores.	Maria Cristina Viana Laguna	2015	dissertação	UFRGS
O Oralismo como Método Pedagógico: Contribuição ao Estudo da História da Educação do Surdo no Brasil	Maria Aparecida Leite Soares	1996	tese	UNICAMP
Glossário Sistemico Bilíngue Português-Libras De Termos da História do Brasil	Eduardo Felipe Felten	2016	dissertação	UNB
Deficiência: Gênese e Crítica de um Conceito	Eduardo de Campos Garcia	2011	dissertação	MACKENZIE
Formação de Professores de Ciências e Educação inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior em Jataí-Go	Eveline Borges Vilena Ribeiro	2011	dissertação	UFG

Fonte: Banco de Dissertações e Teses (2016)

APÊNDICE G - PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Educação Especial em Santa Catarina	Marcela Barbosa Martins	2003	dissertação	UFSC
Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória	Maria Edith Romano Siems-Marcondes,	2013	tese	UFSCAR
Subjetividade, Formação e Educação Especial: Histórias de Vida de Professoras	Marlene Rozek	2010	tese	UFRGS
Recuperando a História Oficial de quem já foi Aluno Especial	Tatiana Platzer do Amaral	1998	dissertação	USP
Escolarização de Alunos com Transtorno Autista: Histórias de Sala de Aula	Solange Maria de Lira	2004	dissertação	UERJ
Educação Especial e Ação Docente: da Medicina à Educação	Lúcia Tezzari Mauren	2009	tese	UFRGS
A Escola de Cegos na Historiografia da Educação Especial Maranhense	Lissandra Mendes Fraga	2013	dissertação	UFMA
Helena Antipoff as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil	Heulália Charalo Rafante	2011	tese	UFSCAR
O Encaminhamento de Crianças para a Classe Especial Possibilidades	Anna Maria Lunardi Padilha	1994	dissertação	UNICAMP

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
e Historias ao Contrário				
Os (Des)Caminhos da Inclusão Escolar de Alunos com História de Deficiência no Município de Canoinhas	Ângela Aparecida da Rocha Birkner	2003	dissertação	UFSC
A História da Relatividade Especial Antes de Einstein: Elaboração de uma Proposta para o Ensino Superior	Alessandra Uchôa	2013	dissertação	UEPB
O Costume o Risco na Aplicabilidade da Lei: Educação Especial em Porto Alegre: 1960-1970	Eliane Pereira Cavalcanti	2009	dissertação	PUC RS
Convocando outras Vozes: A Trajetória de Maria Therezinha Machado na História da Educação especial do Município do Rio de Janeiro	Leila de Macedo Varela	2014	dissertação	UERJ
Itinerários da Psicologia na Educação Especial: Uma Leitura Histórico-Crítica em Psicologia Escolar	Jane Teresinha Domingues Cotrin	2010	tese	USP
Entre Amor e Ódio: Os Dilemas Da Educação especial, no Limiar do Século XXI	Rozely Souza Luiz Gayoso	2006	dissertação	UFMS
Educação e Inclusão no Brasil (1985-2010)	Caio Augusto Toledo Padilha	2014	dissertação	UNICAMP
Mosaico: Histórias para uma Educação Ambiental	Adriana do Amaral	2014	dissertação	UNICAMP
Do Lado de Fora da	Lineu Norio	2005	tese	USP

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Escola Especial: Histórias vividas no Bairro e Contadas por Ex-Alunos por Meio do Vídeo	Kohatsu			
Antithesis, Dyads, Dichotomies In The Game Between Memories And Invisibilities Present At The Narratives About The History Of Deaf Education: A Look At The Instituto Nacional De Educação De Surdos (1856...	Solange Maria da Rocha	2009	tese	PUC RIO
Estratégias de Mediação em Atividade de Reconto de Histórias com Alunos com Paralisia Cerebral sem Oralidade	Aldine Nogueira da Silva	2009	dissertação	UNESP
Higienizar, Reabilitar e Normalizar: A Constituição da Escola Especial	Cristiane de Quadros	2011	tese	UFG
Educação Especial em Sergipe do Século XIX ao Início do Século XX: Cuidar e Educar para Civilizar	Rita de Cácia Santos Souza	2009	tese	UFBA
Multimodalidade em Narrativas de Reconto de Histórias: Um Estudo de Caso de uma Criança Cega	Christiane Gleice Barbosa de Farias Nascimento	2015	dissertação	UNICAMP
Entre Tratar e Educar os Excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de	Adriana Araújo Pereira Borges	2014	tese	UFMG

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Minas Gerais (1932-1942)				
Acadêmicos da UFRGS e Comissão Especial de Investigação Sumária no Ano de 1964n	Marcos Fontana Cerutti	2010	dissertação	UNISINOS
Atividade Docente e Educação Especial: dos Encaminhamentos Históricos ao Contraponto Histórico-Cultural	Solange Pereira Marques Rossato	2016	tese	UNESP
A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Trajetórias de uma Política em Ação no Município de Tucano - Bahia	Maria Conceição Pimentel dos Santos	2015	dissertação	UEFS
A Concepção de Êxito no Ensino de História para Alunos com Deficiência Intelectual	Luis Henrique Silva	2009	dissertação	UNESP
A Leitura do Mundo Por Meio dos Sentidos: Histórias de Ensino, Aprendizagem e Deficiência Visual	Judith Mara de Souza Almeida	2008	dissertação	UFU
Rompendo Silêncios: Alunos com Necessidades Especiais Narram Histórias de Inclusão	Marco Aurélio Freire Ferraz	2008	dissertação	UFRGS
Nos Domínios do Corpo e da Espécie: Eugenia e Biotipologia na Constituição Disciplinar	André Luiz dos Santos Silva	2012	tese	UFRGS

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
da Educação Física				
São Luiz do Paraitinga: História, Cultura e Educação	Lara Cristina Merlini Coninck	2014	dissertação	MACKENZIE
As Práticas de Assistência ao Deficiente no Município de Assis/SP: Delimitações Históricas	Vilma Aparecida Bianchi	2011	dissertação	UNESP
História da Disciplina Escolar Química	Joanez Aparecida Aires	2006	tese	UFSC
Identidade Docente e Educação Especial: Perfil e História de Vida de Professores das Salas de...	Rozana de Fátima Francisquini	2016	dissertação	UNIFEI
O Ensino de Didática no Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR - Medianeira, Pr de 2005 a 2012	Matté, Angela Rosina Alexius	2015	dissertação	UNESP
O Processo Educacional do Cego em Aracaju (1950-1970)	Nunes, Patrícia Matos Souza	2013	dissertação	UFS
Análise Epistemológica das Dissertações e Teses Defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR: 1981-2002.	Régis Henrique dos Reis Silva	2004	dissertação	UFSCAR
Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: O Projeto Educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I Pee Rio De	Edilson de Souza	2014	tese	UERJ

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Janeiro (1980)				
Ensino Superior na IECLB: Uma Primeira História de Educação Confessional...”	Silvio lung	2010	dissertação	EST
Jovens Leitores de Meios Populares: Histórias e Trajetórias de Leitura.	Rosangela Assis Feliciano de Melo	2007	dissertação	UFMG
Percurso da Didática da História para os Anos Iniciais no Brasil	Tiago Sanches Costa	2015	tese	UFPR
Campo da Educação Inclusiva em São José dos Campos-Sp (1989 a 1998)	Rosália Aparecida Simões Santana da Costa	2014	dissertação	UFPE
Entre Rumores de Guerra e Musicalidades: Histórias em Meio À Educação Inclusiva	Patrick StefenoniKuster	2013	dissertação	UFES
Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: Arte e Histórias de Cumplicidades	Graça Maria Dias da Silva	2011	dissertação	UNIGRANRIO
História, Educação e Trabalho: Uma Análise Bakhtiniana Sobre a Constituição do Ser Professor Surdo	Natália Arantes de Godoy	2015	dissertação	USP
Toda Criança é Capaz de Aprender: As Contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a Educação da Criança com Deficiência Intelectual	Rosa, Kaciana Nascimento da Silveira	2012	dissertação	PUC SP

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Deficiência Mental como Produção Social Uma Discussão a Partir de Histórias de Vida de Adultos com Síndrome de Down	Maria Sylvia Cardoso Carneiro	2007	tese	UFRGS
A Veiculação a Produção Científica Sobre o Autismo no Brasil: Embates e Tensões	Katia Cristina Luz	2016	dissertação	PUC SP
Constituição Humana, Deficiência e Educação: Problematizando o Conceito de Compensação na Perspectiva Histórico-Cultural	Débora Dainez	2014	tese	UNICAMP
Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju	Verônica dos Reis Mariano Souza	2007	tese	UFBA
Ingresso das Mulheres no Magistério da Bahia: O Resgate de uma História	Marta Maria Leone Lima	2006	tese	UFBA
História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: Percurso Escolar e Constituição do Sujeito	Katiuscia Cristina Vargas Antunes	2012	tese	UERF
Letramentos e Surdez: Histórias de uma Professora Ouvinte no Mundo dos Surdos	Judith Mara de Souza Almeida	2015	tese	UFU
A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social-Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional	Sueli Salles	2006	tese	PUC SP

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
A Dança das Mãos na Significação da História: A Língua Brasileira de Sinais na Comunidade de Pessoas Surdas de Aracaju/Sergipe (1960-2002)	Margarida Maria Teles	2013	dissertação	UFS
Moralidade, Idoneidade e Convivência: Discursos Sobre as Práticas dos Repetidores de Classe do INES no Período de 1855 a 1910 que incidem na Atuação Profissional dos Tradutores-...	Maria Cristina Viana Laguna	2015	dissertação	UFGS
Nenhum de Nós é Tão Esperto Como Todos Nós: Construindo Histórias de Sucesso na Inclusão de Crianças com Deficiência Mental na Creche	Celina Camargo Bartalotti,	2004	tese	PUC SP
O Privado e o Especial: Análise de um Recorte do Atendimento Educacional de Alunos com Necessidades Educativas Especiais na Rede Privada do Rio Grande do Sul	Daniela de Moraes Garcia De Abreu	2002	dissertação	UFRGS
A Educação na Trajetória Intelectual de Arthur Ramos: Higiene Mental e Criança Problema (Rio De Janeiro 1934-1949)	Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia	2010	tese	UFSCAR
Tratar e Educar: Discursos Médicos nas Primeiras Décadas do Século XX	Maria Stephanou,	1999	tese	UFRGS
Uma Adolescente, Um Diagnóstico de Deficiência	Yesmin Correia Dias	2014	dissertação	UNB

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	UNIVERSIDADE
Intelectual e a Resolução de Problemas Matemáticos: Histórias de Exclusão e Possibilidades de Superação	de Araújo			
Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Visual no Município de Ipatinga (MG): A Perspectiva dos Alunos e Professores	Eline Silva Rodrigues	2010	dissertação	UFMG
A Emergência das Políticas de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil na Racionalidade Inclusiva	Mônica Zavacki de Moraes	2015	tese	UFSM
Educação Para Todos: Um Estudo Sobre a Política de Inclusão dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais no Brasil	Santiago, Sandra Alves Da Silva	2003	dissertação	UFPE
O Movimento Social Surdo e a Campanha Pela Oficialização da Língua Brasileira de Sinais	Fabio Bezzera de Brito	2013	tese	USP
A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio	Ademar Miller Junior	2013	dissertação	UFES
Trajetória do IFRN em Inclusão Escolar	Rodrigues Maria Rita Vitor Martins	2010	dissertação	UFRN
Preconceito Inclusão: Trajetórias de Estudantes com Deficiência na Universidade	Jaciete Barbosa dos Santos	2013	tese	UNEB

Fonte: Banco de Dissertações e Teses (2016).