

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

INGRID JULLIANE FREIRES SARTORI

**POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS EM CAMPINAS (SP): 2007 – 2017**

CAMPINAS

2019

INGRID JULLIANE FREIRES SARTORI

**POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS EM CAMPINAS (SP): 2007 – 2017**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação. Orientador: Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino.

PUC CAMPINAS

2019

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

379 Sartori, Ingrid Julliane Freires.
S251p Políticas públicas, inclusão e educação bilíngue de surdos em campinas (SP): 2007-2017 / Ingrid Julliane Freires Sartori.- Campinas: PUC-Campinas, 2019
160 f.

Orientador: Artur José Renda Vitorino.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.

Incluem anexos e bibliografias.

1. Educação e Estado. 2. Políticas públicas. 3. Educação inclusiva. 4. Surdos - Educação. 5. Língua brasileira de sinais. I. Vitorino, Artur José Renda. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 379

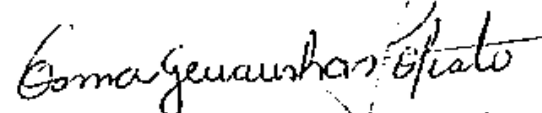
INGRID JULLIANE FREIRES SARTORI BARBOSA

**POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS EM
CAMPINAS (SP): 2007 – 2017**

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 22 de fevereiro de 2019.


DR(A) ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO - Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR(A) CASSIA GECIAUSKAS SOFIATO (USP)


DR(A) LILIAN CRISTINE RIBEIRO NASCIMENTO (UNICAMP)

A Enzo Paulo Olivi, meu primeiro aluno surdo, por me inspirar e ensinar.
À Liege Paulo, mãe do Enzo, por demonstrar o amor, o cuidado e os sonhos de uma mãe.
A todos os meus alunos surdos, que foram, que são e que serão meus inspiradores e professores.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Artur José Vitorino Renda,
Orientador, conselheiro e mestre, que me guiou com atenção e incentivos. Seu lado intelectual é tão grande quanto seu coração. Obrigada pelas orientações e, principalmente, pelo acolhimento tão humano.

À Prof.^a Dr.^a Cassia Geciauskas Sofiato,
Grande incentivadora e parceira na caminhada acadêmica. Inspiração e exemplo de dedicação e de profissional. Agradeço a leitura dos meus humildes escritos e as contribuições feitas para a melhoria do texto. Grata pela nossa amizade.

À Prof.^a Dr.^a Lilian Cristiane Ribeiro Nascimento,
Uma excelente parceira de eventos e de projetos com os alunos surdos. Agradeço a leitura dos meus humildes escritos e as contribuições feitas para a melhoria do texto. Grata pelos ensinamentos.

Aos meus pais, Celso e Vitória,
Por me ensinarem a olhar o próximo com amor, independente das diferenças.

Aos meus professores,
Todos deixaram uma marca em meu conhecimento e em minha alma; sou-lhes grata pelos ensinamentos e por me inspirarem na escolha profissional.

Aos meus familiares e amigos,
Por todo o incentivo e pela compreensão das minhas ausências durante esses anos dedicados aos meus projetos acadêmicos.

Aos colegas da caminhada profissional,
Aprendi com cada parceria realizada. Agradeço a paciência com que me ensinaram. Levo vocês em meu coração.

Aos meus alunos surdos,
Por todos os conhecimentos e aprendizados que me proporcionaram e pelos que ainda vão me ensinar.

SARTORI, Ingrid Julliane Freires. 2019. Políticas públicas, inclusão e educação bilíngue de surdos em Campinas (SP): 2007 – 2017. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC-Campinas – Programa de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas em Educação.

RESUMO

A partir da implementação de políticas educacionais visando à educação para todos e às propostas de Educação Inclusiva, abrindo as portas das escolas comuns para a admissão de alunos com deficiência, este trabalho buscou analisar e discutir as normativas legais das políticas públicas que pretendem realizar a inclusão de surdos na educação no município de Campinas. Para estudar essa temática, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental para subsidiar o trabalho, o qual foi dividido em quatro seções. O primeiro item trata sobre as questões voltadas para a elaboração de políticas públicas e ações afirmativas e as formulações das leis, que foram fruto das lutas e reflexões advindas da comunidade e militância surda, numa perspectiva mais específica, buscando elaborar ao analisar os documentos legais. Ao estudar as políticas sociais que buscam equilibrar os convívios nas populações de minorias, assim como as políticas educacionais e as políticas de inclusão, que, de algum modo, tentam reparar equívocos cometidos e reforçados pela maioria chamada “comum” ou “normal” – no caso aqui, dos ouvintes frente aos surdos. Nesta pesquisa, foi realizada uma investigação cronológica da educação de surdos no Brasil, tema tratado na segunda seção, sob uma perspectiva teórica e de análise documental pelas regras de procedimentos próprios da História, seguindo orientações de Marson. Na terceira parte, há a reflexão sobre o estudo voltado para a educação bilíngue de surdos na perspectiva inclusiva. Na quarta e última seção, pretendeu-se analisar e organizar uma série de problematizações relacionadas à instauração e implementação da portaria nº 13/2016 da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas (SP), que pretende “instituir a política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas”. A política pública aplicada em Campinas para a educação de surdos, ao incluir alunos em sala de aula comum, conforme seus dizeres legais, não atende os princípios de uma educação bilíngue, pois não prioriza uma perspectiva linguística.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Educação de Surdos; Libras

SARTORI, Ingrid Julliane Freires. 2019. Public policies, inclusion and bilingual education of the deaf in Campinas (SP): 2007 – 2017. Masters dissertation. Campinas, PUC-Campinas - Postgraduate Program in Education: Public Policies in Education.

ABSTRACT

By the implementation of policies, aiming at education for all and the proposals of Inclusive Education, opening the doors of the common schools for the admission of students with disabilities, this work analyzed and discussed the legal norms of the public policies that intend to realize the inclusion of deaf people in education in the municipality of Campinas. To study this theme, a bibliographical and documentary survey was done to subsidize the work, which was divided into four sections. The first section counts on the questions related to the elaboration of public policies, affirmative actions and the formulations of the laws, which were fruits of the struggles and reflections from the community and combativeness of the deaf, seeking to elaborate in a more specific perspective when analyzing the legal documents. In studying social policies that pursue to balance the interactions among minority populations, as well as, Educational policies and Inclusion policies, which in some way try to repair misconceptions committed and reinforced by the so-called "common" or "normal" majority - in the case of the hearers in front of the deaf. In this research, a chronological investigation of the education of the deaf in Brazil, a topic dealt with in the second section, has been carried out under a theoretical perspective and documental analysis according to the rules of historical procedures, that followed Marson's guidelines. In the third section, the reflection was on the study focused on the bilingual education of the deaf from an inclusive perspective. Finally, in the last section, the intention was to analyze and organize a series of problematizations related to the establishment and implementation of ordinance no. 13/2016 of the Municipal Department of Education (SME) of Campinas (SP), which intends to "institute deaf and hearing impaired in the Municipal Education Network of Campinas". The public policy applied in Campinas for the education of the deaf; by including students in the common classroom, according to their legal sayings, evade adequate care from a linguistic perspective.

Keywords: Public Policies; Inclusion; Education of the Deaf; Libras

Sumário

Introdução.....	7
Políticas Públicas.....	13
A história da educação de surdos no Brasil, o INES em destaque	15
Educação bilíngue de surdos.....	15
Portaria SME nº 13/2016 em Campinas	15
Material e métodos.....	16
Hipótese.....	18
Objetivo geral	19
Objetivos específicos	19
Estrutura da dissertação	19
Considerações e resultados.....	19
Forma de avaliação dos resultados.....	19
CAPÍTULO I.....	21
CONCEPÇÃO DE ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE	21
PARA COMPREENSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS	21
1.1. Políticas Públicas	22
1.2. Políticas (Públicas) Sociais	33
1.3. Políticas Públicas Educacionais e ações afirmativas	38
CAPÍTULO II	45
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA NO BRASIL:	45
2.1 Educação da pessoa com deficiência no Brasil: breve contextualização diacrônica.....	46
2.2 Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES: o início do ensino destinado às pessoas com surdez no Brasil e algumas heranças.....	60
CAPÍTULO III	74
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E INCLUSÃO	74
3.1. Educação de surdos: teorias educacionais.....	75
3.2 Educação de surdos: Educação Especial na perspectiva inclusiva, apontamentos dos documentos legais.....	79
3.3 Educação de surdos: Política Linguística.....	98
CAPÍTULO IV.....	108
A PORTARIA SME Nº 13/2016 DE CAMPINAS	108
E OS DIZERES INCLUSIVOS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ.....	108
4.1 Hierarquia das normas.....	109
4.2 Educação de surdos em Campinas	111
4.3 Portaria SME nº 13/2016 de Campinas	117
Considerações finais	139
5. Referências	143
6. ANEXO I.....	152

Introdução

Esta pesquisa tem como tema central e principal a educação bilíngue de surdos em Campinas, cidade localizada no interior de São Paulo, que tem avançado na criação e implementação de políticas inclusivas relacionadas aos surdos. Para compreender a educação desse público-alvo e as políticas existentes nessa metrópole, faz-se necessário, inicialmente, uma investigação da educação de surdos no Brasil, apresentando brevemente uma cronologia iniciada no século XIX, com a criação do primeiro instituto voltado para a educação de surdos, e se estendendo até os tempos atuais (2019). Entende-se também a necessidade de uma investigação e levantamento sobre aspectos legais da educação especial, sendo que os surdos são atendidos dentro dessa modalidade de ensino, que, nos dias atuais, assume um caráter inclusivo. Faz-se necessário entender a educação especial, a perspectiva da educação inclusiva, as políticas públicas, a educação bilíngue, no caso dos surdos, e quem é o sujeito surdo. Sendo assim, a pesquisa perpassa esses temas e outros que foram necessários para elucidar conceitos e embasar teoricamente esta investigação.

Partindo do conceito da pessoa surda, lê-se nos documentos federais, como no Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que as pessoas com deficiência são definidas conforme o *status* biológico, evidenciando os impedimentos de natureza física que podem dificultar as ações do indivíduo (BRASIL,2009). Inicialmente, tem-se a menção ao surdo como uma pessoa com deficiência, por exemplo, no Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que define as pessoas com deficiência auditiva, ou com surdez, a partir dos parâmetros de nível de audição (BRASIL, 2004). É perceptível, no Brasil, o envolvimento da medicina no que diz respeito à educação de pessoas com surdez desde a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que, conforme Souza (2008), teve médicos em sua gestão e nas principais discussões sobre modalidades de ensino para pessoas surdas da instituição.

Na visão clínica e médica, adotada nas legislações pertinentes à área, o surdo é uma pessoa com deficiência sensorial, sendo privada de um de seus sentidos. Já na visão antropológica e educacional de algumas pesquisas, como a de Bentes e Hayashi (2016), o surdo não é definido apenas pela sua deficiência; ele é uma pessoa com características linguísticas diferentes, podendo usar uma

língua na modalidade diferente da língua oral usada pela maioria ouvinte na sociedade. Nos dias atuais, 2019, o surdo pode atuar na sociedade, com algumas limitações e dificuldades, impostas pela barreira comunicacional. Sendo um sujeito com direitos e deveres, cultura, identidade e história própria, ele tem o direito ao respeito e à igualdade, como cidadão e pessoa.

Não são raras as vezes em que se ouve a expressão “surdo-mudo”, quando erroneamente uma pessoa quer apontar para uma pessoa surda. Para Bentes e Hayashi (2016), a retirada do termo “mudo” aconteceu quando, em discussões entre os líderes do INES, foi expressado que “os surdos poderiam adquirir a modalidade oral da língua” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 855), superando, assim, a mudez. Poderia ser essa uma indicação do processo de normalização, em que, por meio de reabilitação, o surdo fosse capaz de falar como as pessoas ouvintes. O termo normalização será discutido no capítulo 2 deste trabalho. Percebe-se por meio de discussões que definem nomenclaturas, a importância que o INES exerce na história do surdo brasileiro. O estudo das heranças da instituição à comunidade surda é o objeto de estudo do capítulo 2.

As pessoas, por vezes, olham para o surdo como vitimizado, infeliz, ou pensam que ele também tem algum problema cognitivo, ou que seja uma pessoa incapaz. De acordo com Strobel (2009), por muito tempo, desde a Grécia até meados do século XIX, a visão de algumas sociedades em relação ao surdo foi a de um ser inferior, semi-humano, sem valor na sociedade, sem direitos, sem deveres, totalmente marginalizado, como, por exemplo, na idade antiga, em que os romanos exterminavam as crianças surdas, já que, na época de expansão territorial, era uma civilização que vivia em guerras, especializada em artes militares e que desejava uma sociedade extremamente forte, na qual não cabia a convivência com seres fracos, como as pessoas com deficiências. Mas, na contramão dessa prática, que buscava extinguir as possíveis fraquezas da sociedade, havia a sociedade egípcia, que, no tempo dos faraós, considerava os surdos como criaturas enviadas pelas divindades para fazer a comunicação do povo com os deuses, e, por isso, eles recebiam tributos, oferendas e homenagens dos demais (STROBEL, 2009). É preciso, então, atentar-se ao discurso de que os surdos sofreram em todas as sociedades e tempos ao longo da história. Afinal, será que sempre foi assim? Há evidências históricas que mostram controvérsias sobre afirmar que sempre os surdos foram maltratados pela sociedade. Porém, na grande

maioria dos relatos históricos, há um silêncio sobre as pessoas com deficiência auditiva, demonstrando, talvez, um “desprezo” dos demais pela temática, além de muitos relatos de abuso e exclusão que elas sofriam na sociedade.

As classificações depreciativas e rótulos pejorativos são frutos da história do surdo, que, na maioria das vezes, foi inferiorizado e discriminado. Tidos como anormais, os surdos precisavam falar para serem aceitos na sociedade. A necessidade de se igualar ao mundo ouvinte era colocada para, então, ser reconhecido. Tem-se uma prévia das contribuições de Bentes e Hayashi (2016), quando retratam o discurso de *normalização*, pois discutem como o surdo é visto a partir do que falta e da valorização do “defeito” e como a busca pela “cura” era importante para a inserção social. No capítulo 2, há uma discussão sobre o uso dos termos normal e anormal.

Quando se tem na história um grupo representando uma minoria, que está sendo oprimida pela maioria, após os pressupostos de diversidade em que os diferentes têm direitos iguais, nascem as políticas compensatórias. Há uma discussão detalhada sobre a temática no capítulo 1. Essas políticas, para Holfing (2001), focam seus programas “àqueles que, [...] não usufruem do progresso social.” (HOLFING, 2001, p. 39). Tem-se, então, que algumas medidas legais são necessárias para reparar, mesmo que minimamente, a opressão e o sofrimento dos surdos, ao longo da história. Para assegurar os direitos dessas pessoas, algumas ações foram realizadas e listadas com os seguintes documentos legais, oriundos dessas práticas/ações:

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no capítulo IV, sob o título “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, em seu artigo 54, dispõe sobre o AEE – Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência e o atendimento em creche e pré-escola. O texto mostra que o Estado deve assegurar o atendimento educacional às crianças com deficiência a partir do nascimento. Sendo assim, o ideal seria que as crianças surdas iniciassem a jornada educacional em um ambiente onde tenham contato com a Língua Brasileira de sinais, a Libras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a), aponta ideias no mesmo sentido do ECA, quando, em seus artigos 58 e 59, define a educação especial e descreve como deve ser o atendimento, reforçando que esse precisa ser específicos e desde a tenra idade.

Em 22 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como língua no Brasil, por meio da Lei nº 10.436, e, em 22 de dezembro de 2005, foi tema central das disposições feitas no decreto de nº 5.626. Essas iniciativas do Estado, contudo, não foram dádivas; houve (e ainda há) muitas lutas¹ das comunidades surdas para que algumas de suas necessidades fossem reconhecidas e seus direitos garantidos.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1996b) – sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – foi escrita a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu nos dias 7 à 10 de junho em 1994, na cidade de que se origina o nome do documento, na Espanha, e discutiu "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", as quais demandam que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Essa discussão foi realizada a partir do compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de se garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.

O documento sob o título de Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), foi produzido e divulgado pelo Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, em 2006, deu origem ao Decreto Legislativo nº186/2008 e ao Decreto nº 6.949/2009, na busca de meios de tratamentos, visões e ações que almejam a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

¹ Alguns exemplos atuais, de 2010 a 2017, das lutas dos surdos são as campanhas amplamente divulgadas em redes sociais e jornais como: **Campanha para quem não ouve, mas se emociona**, que solicita que os cinemas apresentem filmes, inclusive nacionais, com legendas em português, numa tentativa de tornar o material acessível aos surdos. Há também a campanha que busca a ampla presença de intérpretes de Libras nas provas de ENEM; esse movimento recebeu o nome de **ENEM LIBRAS JÁ!** (pela primeira vez, em 2017, a prova contou com suas questões gravadas em Libras, além da presença do intérprete de Libras). E uma das mais fortes campanhas e lutas dentro da comunidade surda em nível nacional é a presença das **escolas bilíngues para surdos**, onde os alunos terão acesso aos conteúdos e aulas inteiramente com a Libras como língua de instrução, tendo a língua portuguesa como exigência em segundo lugar e na modalidade escrita. Nas referências, ao final, estão disponíveis links que possibilitam acesso ao material de tais campanhas. Todas as lutas foram amplamente divulgadas por meio de vídeos (*Facebook* e *Youtube*) em que os surdos reivindicam, em língua de sinais, as propostas de inclusão para surdos na sociedade como um todo. Setembro Azul, como mês de conscientização sobre a inclusão e acessibilidade para os surdos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), na forma da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, busca definições para o que se entende por ter deficiências e elenca algumas ações em diversos campos, tais como educação, trabalho, esporte e lazer, saúde, previdência social, entre outros (BRASIL, 2015). Essa lei é considerada como de grande importância diante a situação social e geral da pessoa com deficiência no Brasil. Nos dizeres de tal documento, percebe-se a marcha em direção a uma visão social.

A partir dessas leis federais, vieram as “extensões”, na forma dos documentos e ações de Estados e Municípios. Para esta pesquisa, tomam-se como documentos principais para inquirições as portarias e as resoluções divulgadas e instituídas pela Prefeitura Municipal de Campinas, ao realizar um recorte do quadro legal existente no Brasil, no que diz respeito à educação de surdos, na procura de elementos que apontem para a inclusão desses alunos na área educacional. Esse é o foco do capítulo 4 da pesquisa.

É possível perceber o quão recentes são o reconhecimento legal e as novas práticas inclusivas, no sentido do aluno surdo na escola comum, tendo em vista que as leis, decretos e documentos datam de anos hodiernos. Houve pouco tempo para implementação e discussão dos resultados; talvez, por isso, a fragilidade das ações propostas. Afinal, qual a abordagem que melhor atende o surdo na escola? Tem-se acesso às leituras e pesquisas que apontam recorrentemente às três principais abordagens presentes na história da educação de pessoas com surdez, sendo: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Para mais informações sobre essa temática, é recomendada a leitura de algumas pesquisas, tais como: Lacerda (2017), Capovilla (2000) e Dorziat (2009).

Cabe destacar que Bilinguismo e Educação Bilíngue são conceitos diferentes, que, por vezes, são utilizados de forma ambígua e confusa em alguns discursos. Tem-se, então, a intenção de esclarecer tais conceitos nesta pesquisa, no capítulo 3. Indicam-se as leituras dos trabalhos sobre a temática bilíngue da educação de surdos de: Nunes et al (2015), Lodi, Bortolotti e Cavalmoretti (2014), Thoma (2016), Campello e Rezende (2014), Lodi (2013), Lacerda, Albres e Drago (2013).

Diante desses estudos e da minha vivência na educação de surdos, surgiu a curiosidade e o interesse pelo assunto desta pesquisa, em que se pretende analisar e problematizar essas e outras questões relacionadas à temática. Como já

mencionado, o local escolhido para esta pesquisa é o município de Campinas, no interior do Estado de São Paulo. O recorte temporal dar-se-á de 2007 a 2017, pois, no *Diário Oficial do Município* (DOM) de Campinas, o primeiro documento relacionado à educação de surdos, que foi publicado após a lei de 2002 e o decreto de 2005 supracitados, é uma normativa para o processo seletivo interno de professores bilíngues para alunos surdos, emitida no dia 5 de dezembro de 2007. Essa publicação demonstra, assim, que a Prefeitura procurou meios e propostas para a adequação legal do decreto de 2005 após dois anos de sua publicação. A partir de 2007, há, no DOM, processos internos, editais de dois concursos para o cargo de professores bilíngues: um em 2011 e o outro em 2014. Também foram publicados editais de concurso para intérprete de Libras-Português, bem como, em 2016, a publicação das orientações para educação de surdos no município, na forma de portaria.

Dentro do panorama da educação de surdos, no primeiro capítulo, pretendeu-se discutir conceitos como Estado, nação, sociedade e desenvolver uma ideia de como são elaboradas as políticas públicas. Pode-se considerar como é notável a importância e a forte presença dos documentos legais como orientadores das práticas envolvidas nesse tipo de educação. As formulações de leis, após lutas e reflexões advindas da comunidade e militância surda, precisam de um olhar mais específico, o que se buscará elaborar ao analisar os documentos legais, sempre pautado em documentos internacionais e nacionais, como a declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) – a partir dos quais originaram-se o Decreto Legislativo nº186/2008 e Decreto nº 6.949/2009 –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a “LDB” (1996), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como “LBI” (2015). Para leitura, interpretação e análise dos documentos investigados na pesquisa, as contribuições de Adalberto Marson (s.d.) são usadas como orientação para a metodologia histórica de interpretações de fontes primárias.

Nesta pesquisa, realiza-se uma investigação cronológica da educação de surdos no Brasil, tema esse a ser tratado no segundo capítulo, sob uma perspectiva teórica e de análise documental pelas regras de procedimentos próprios da História (MARSON, s.d.). Para tanto, inicia-se cronologicamente pelo século XIX, com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que iniciou suas atividades em 1º de janeiro de 1856, no Rio de Janeiro, então

capital do império brasileiro. Parte-se do pressuposto² de que o INES tornou-se, também, a principal matriz das normativas que direcionaram a educação de surdos no Brasil até o presente momento (2019), não pode-se esquecer os movimentos sociais e políticos da população e das universidades que também engrossam a participação na elaboração dessas normativas. Por isso, foram elencados alguns acontecimentos que marcaram a educação de surdos no Brasil e de seu desenrolar na cidade de Campinas.

No quarto e último capítulo, pretende-se analisar e organizar uma série de problematizações relacionadas à instauração e implementação da portaria nº 13/2016, da Secretaria Municipal de Educação (SME), que pretende “instituir a política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas” (CAMPINAS, 2016), conforme seu artigo primeiro.

Apesar da importância e relevância do tema que circunda a educação de surdos, ao realizar consultas e levantamentos de material relacionado à temática, sobre as políticas públicas no município de Campinas, nota-se que há pouco conteúdo publicado. Esse fato aproxima essa pesquisa ao ineditismo, ao passo que não há estudos ou pesquisas publicadas, em 2018, que façam uma análise, como a que se pretende aqui, da portaria 13/2016, da SME de Campinas.

Políticas Públicas

O próprio termo público significa que as políticas, essencialmente, são políticas oriundas do Estado. Elas podem ter um fim de um governo ou que aquilo seja implementado e tenha uma vida longa, então são ações implementadas pelo Estado para regular a sociedade, no sentido de equalizar aquilo que está desigual. Tem-se, então, o princípio da igualdade, buscar com que os pobres, aqueles que estão na periferia do sistema, tenham meios e regulações, com que tenham as mesmas condições dos demais participantes da sociedade. Então, no caso dos surdos, questiona-se: eles possuem uma diferença dos demais? E, se sim, como

² O INES, em parceria com a universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi responsável pela elaboração e aplicação da prova de proficiência em Libras, ProLibras, sendo, em 2017, responsável pela interpretação e tradução das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

equalizar essa diferença? Como fazer com que eles sejam (nasce aqui a ideia de inclusão) inseridos na sociedade de forma que não fiquem em um gueto (cultural e linguístico)? Quais são as ações oriundas do Estado com essa finalidade? As leis, regulamentos, enfim, para equalizar essa situação, grosso modo, isso é o que aqui se entende como Políticas Públicas. E é algo que vem sendo construído; às vezes, você sabe o que quer atingir, mas como fazer isso? Às vezes, tem-se a lei, mas como fazer para que funcione de fato? Essa é a tônica! E muitas vezes aquilo que se está buscando equalizar, inadvertidamente, cria situações em que, ao invés de nivelar, gera outras diferenças. E têm que ser corrigidas. Não é um plano perfeito de ação porque vive-se em sociedade, e a sociedade é algo muito complexo, seja pensando como organismo, seja pensado como algo mecânico. Nota-se que visões diferentes da sociedade, do Estado e das políticas produzem diferentes ações nessas áreas.

No que diz respeito ao Estado-Nação, o surdo pode estar em qualquer cidade do território; ele continua sendo um surdo, um surdo brasileiro. E então o que o Brasil, governo, está concebendo em termos de ação dentro desse território para fazer com que esses surdos não estejam periféricos e excluídos da própria sociedade?

O surdo não quer viver excluído, então as comunidades que surgem com esses sujeitos são espaços coletivos constituídos por indivíduos que partilham a mesma língua, a mesma ausência de sentido, e aspectos, muito semelhantes, quando se trata de vida social. As comunidades são meios de socialização entre pares.

É possível definir ou conceituar o que são políticas públicas a partir de diversos autores. Muitos pesquisadores trabalham essa temática, que se nos apresenta tão complexa.

Trabalha-se neste tópico de referencial algumas contribuições para o conceito de políticas públicas, políticas sociais e políticas educacionais (a relação estabelecida em “Política – Estado – Governo”). Nas leituras realizadas, destaca-se que a política inclusiva tem viés de política compensatória, pois há indicações de que da política compensatória nasce a intenção inclusiva na Educação Especial, uma vez que das políticas sociais nascem as políticas educacionais e as políticas de inclusão.

Para compreender as leis e documentos legais, serão usados como base os escritos de Rose e Miller (2012), Secchi (2016), Lebrun (1981), Deitos (2010), Bobbio (2002), autores que auxiliam ao buscar elucidar as questões relacionadas à temática das políticas públicas.

A história da educação de surdos no Brasil, o INES em destaque

Para embasar teoricamente esse tópico, tomam-se os estudos e as contribuições de Sofiato (2011, 2014) e Rocha (2007) como referenciais no que diz respeito à cronologia e seleção dos fatos, que são tidos como principais para a compreensão da história do surdo no Brasil. Para tanto, inicia-se o recorte no século XIX, pois entende-se que a criação do INES no Brasil foi um marco e, até este momento (2019), percebe-se a força das contribuições dessa instituição para inclusão de surdos na sociedade, tanto no aspecto social como na educação dos sujeitos surdos.

Educação bilíngue de surdos

O que é a Educação Especial? Sabe-se que, conforme a LDB (1996), é uma modalidade da educação básica no Brasil. Ressalte-se que os surdos são atendidos nessa modalidade, pois entende-se, por essa lei, que eles são considerados pessoas com deficiência. Desde a proposta de educação para todos, o Brasil tem investido em práticas inclusivas nas escolas. Diante disso, questiona-se: como fica a educação bilíngue de surdos diante da visão inclusiva da educação? Para mais esclarecimentos, foi realizada a leitura e análise de Bentes e Hayashi (2016), Bezerra (2017), Camargo (2017), Jannuzzi (2012), dentre outros.

Portaria SME nº 13/2016 em Campinas

Trata-se de orientação municipal para educação de surdos para a Rede Municipal de ensino de Campinas. Como uma política de governo, a portaria que define as orientações para educação de surdos pode ser alterada a cada novo mandato de governo municipal, o que demonstra uma fragilidade na proposta

quanto à implementação e continuidade efetiva. Diante do que está expresso na letra da lei, busca-se problematizar as ações e orientações propostas, à luz dos teóricos estudados, citados anteriormente, e também de Bourdieu (1996). Adota-se a perspectiva da política linguística para realizar tal análise.

Material e métodos

Os fatos possíveis de serem estudados em uma investigação histórica, tal qual se propõe sobre a educação de surdos no Brasil, e a criação de leis não estão presentes unicamente nos documentos encontrados, pois os registros documentais não são restritamente os acontecimentos ou relato deles. Os documentos não são portas para a realidade e nem reflexo direto dela, e, ainda, os documentos não são autoexplicativos. Assim, o trabalho com esse referencial questiona o que o documento diz e o que ele representa. Para Marson (s.d.), há algumas reflexões sobre o procedimento histórico, ao afirmar que, na questão histórica, é necessário um domínio da interpretação em suas várias modalidades, determinação de tempo e espaço e uma operação analítica especializada frente a um conjunto de fatos e às provas válidas. Buscando conhecer o acontecimento, não se pode olhar para ele de forma isolada; é necessário definir a relação entre fatos e situações na história, dentro de uma linha de evolução, analisando as relações desses fatos no fluxo da mudança temporal e quais as suas implicações na estrutura histórica.

Frente a um documento, baseado nas contribuições de Marson (s.d.), segundo o qual “o esforço é dirigido não para comprovar a validade da teoria, ou uma tal hipótese prévia, mas para entender a razão daquele objeto se constituir de tal maneira” (MARSON, s.d., p. 49), questiona-se o seu valor e como deve ser a leitura e análise do documento. Para tanto, questiona-se em relação ao documento sobre a existência em si (O que é um documento? Por que ele existe? Quando, onde e por quem foi elaborado? Para que foi feito?), sobre o significado do documento como objeto (Como e por quem foi conduzida sua elaboração? Dentre os documentos já produzidos, qual a sua função? Qual a sua necessidade de existência?) e como sujeito (Qual o público-alvo da fala desse documento? Por que ele é um referencial dentro da temática? Qual o poder na sua prática discursiva?).

Após seleção dos documentos, foi realizada leitura crítica deles sob a interpretação baseada em Bernard Lonergan (2013). Para este autor, “o método é um esquema normativo de operações recorrentes e inter-relacionadas, que produzem resultados cumulativos e progressivos” (ibid, 2013, p. 18-19). Ou seja, um conjunto de regras e procedimentos que levam a resultados satisfatórios não pode ser a única definição para método, pois só podem ser analisados como progressivos se os resultados forem frutos de constantes descobertas, de maneira que só serão considerados cumulativos se as novas compreensões forem coerentes com as compreensões válidas.

Alicerçado no método interpretativo de Lonergan, que indica que “a interpretação tem uma finalidade própria e um modo específico de operar” (LONERGAN, 2013, p. 171), seguindo-se algumas operações básicas como: compreender o texto; avaliar se a sua compreensão é correta; e, finalmente, afirmar que o entendimento foi assertivo. Para compreensão de um texto, é necessário compreender o objeto explicitado no texto, compreender as palavras e vocabulário lexical utilizados, compreender o autor do texto e avaliar esse processo por meio de processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, toma-se como delimitação o estudo da portaria SME nº 13/2016, do município de Campinas, sendo essa a primeira publicação por meio da qual a Secretaria Municipal de Educação resolve instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal. Para melhor leitura e análise de tal documento, toma-se como aporte teórico as contribuições e estudos de Rose e Miller (2012), Rocha (2007), Sofiato (2011, 2014) e Bezerra (2017). Serão utilizadas as contribuições de Lonergan (2013) e Marson (s.d.) como referências na elaboração da metodologia.

Realiza-se uma pesquisa de caráter de análise bibliográfica em fontes primárias, no que diz respeito à história do INES, como também em obras, pesquisas e estudos sobre a temática investigada. Uma das opções de consulta são os bancos de teses e pesquisas como *SciELO* e *Capes*.

Faz-se necessário entrar em contato com documentos legislativos federais e municipais (Campinas). Entende-se como documentos legais toda e qualquer publicação das esferas governamentais que, envolvendo a educação de surdos, busque orientar, normatizar, nortear as ações inclusivas. Tais fontes

primárias são lidas a partir da leitura crítica, por meio dos referenciais teóricos analisados.

A escolha de recorte temporal em Campinas, de 2007 a 2017, efetiva-se porque a primeira publicação no Diário Oficial do Município relacionada à educação de surdo surge em dezembro de 2007.

Critérios de escolha dos documentos

- Relação com a temática;
- Documentos e fontes primárias dos quais se originaram discussões internacionais e leis no Brasil;
- Leis federais, pela sua presença no cenário educacional; e
- Documentos municipais em Campinas relacionados à temática, em concordância com as leis federais existentes.

Atividades a serem desenvolvidas neste plano de trabalho

- Leitura de obras dos autores que compõem nosso referencial teórico, todos selecionados junto ao orientador. A leitura crítica será realizada a partir das contribuições de Lonergan (2013);
- Análise documental, tomando as devidas medidas para escolha de documentos. A leitura, a compreensão e a análise dos documentos dar-se-ão à luz dos teóricos já citados. Leis são tidas como as fontes primárias;
- Compreensão do documento em seu fluxo temporal na história;
- Implicações dos documentos no campo da temática; e
- Análise das práticas discursivas dos documentos envolvidos.

Hipótese

A educação de surdos, no município de Campinas, e suas políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência auditiva/surda em suas práticas discursivas tendem para possíveis desdobramentos contrários as propostas de educação bilíngue de surdos.

Objetivo geral

Analisar e discutir as normativas legais das políticas públicas que pretendem realizar a inclusão de surdos na educação municipal de Campinas.

Objetivos específicos

- Compreender o processo de elaboração de políticas públicas e ações afirmativas;
- Pesquisar a história da educação de surdos no Brasil, a partir do século XIX, com base em documentos legais e fontes primárias;
- Discutir a educação bilíngue de surdos no aspecto geral e em Campinas a partir de 2007 à 2017;
- Analisar a portaria nº 13/2016, da SME de Campinas, que dispõe sobre a educação de surdos nas escolas públicas municipais.

Estrutura da dissertação

A dissertação está dividida, do ponto de vista formal, em quatro capítulos, sendo eles, o capítulo 1: Concepção de Estado, Governo e Sociedade para a compreensão de políticas públicas e ações afirmativas; o Capítulo 2: Educação Bilíngue da pessoa surda no Brasil: o INES como marco inicial; o Capítulo 3: Educação Bilíngue de surdos e Inclusão; Capítulo 4: Análise da portaria SME nº 13/2016 de Campinas: os dizeres inclusivos para educação de alunos com surdez.

Considerações e resultados

Forma de avaliação dos resultados

Esta pesquisa buscou colaborar com avanços em estudos e investigações relacionados à temática educacional de inclusão de surdos, assim como para a análise do discurso de políticas públicas inclusivas, de modo geral. Para tanto, tentou-se realizar, conforme o item 4 deste projeto, uma leitura crítica da portaria SME nº 13/2016 do município de Campinas, à luz de teóricos, com

intenção de verificar/ examinar/ analisar se as práticas discursivas inclusivas, presentes nas políticas educacionais para pessoas com surdez, de fato, são inclusivas. Para testar a hipótese de que as políticas inclusivas na educação de surdos tendem a gerar exclusões, buscou-se a base em autores que discutem os subsídios da escrita dessas políticas. Ressalte-se que este estudo privilegiou tão somente as práticas discursivas presentes nas normativas legais, com ênfase às orientações da portaria SME nº 13/2016.

A forma de avaliação, portanto, realizou-se pelo círculo hermenêutico pelo qual foi permitido mostrar o alcance das práticas discursivas e seus possíveis desdobramentos na área da educação de surdos.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÃO DE ESTADO, GOVERNO E SOCIEDADE PARA COMPREENSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Esta pesquisa tematiza a política pública de Campinas, no que diz respeito à educação de surdos. O fio condutor para alcançar o objetivo principal deste trabalho é análise crítica de documentos legais, principalmente da portaria SME nº 13/2016, de Campinas, sobre educação de pessoas com surdez na Rede Municipal de Ensino de Campinas (doravante: RMEC), no interior do Estado de São Paulo. Assim, antes de investigar o ensino bilíngue de pessoas com surdez, faz-se necessário expor os conceitos trabalhados neste estudo: políticas públicas, sociais, educacionais, inclusivas e, também, ações afirmativas. Para tanto, serão utilizados referenciais teóricos para efetuar a interpretação de arquivos legais e fontes primárias, por meio de Marson (s.d.). Para a discussão sobre os conceitos aqui tecida, serão utilizados autores como Bobbio (2002), Höfling (2001), Lebrun (1981), Pereira (2009), Moehlecke (2002), Secchi (2016) e demais, que estão devidamente referenciados.

É importante ressaltar que a discussão, aqui apresentada, não busca cessar a temática ou a dar por encerrada. Ao contrário, é uma busca por elucidações; sendo assim, os conceitos apresentados não são definições fechadas ou absolutas. “Políticas públicas” é um tema vasto, com amplas possibilidades de entendimento. Apresentam-se maneiras de enxergar a problemática, de forma que auxiliem na compreensão do objeto da pesquisa aqui proposta.

Busca-se, com este capítulo, subsídio teórico para a discussão dos capítulos posteriores, que tratam da educação do surdo desde a criação do primeiro instituto voltado para o atendimento das pessoas com surdez, no século XIX (Império), das concepções de educação inclusiva, da educação bilíngue para surdos e, finalmente, no último capítulo, da análise das propostas legais e das políticas públicas desenvolvidas em Campinas/SP.

Para melhor visualização do que será trabalhado no presente capítulo, segue esquema conforme mapa conceitual abaixo:

Imagem 1. Mapa conceitual simplificado sobre o tema do capítulo I.



Fonte. Elaborado pela autora

1.1. Políticas Públicas

Ao buscar estabelecer balizas cronológicas para a compreensão do objeto de pesquisa – educação de surdos no município de Campinas/SP como política pública implementada legalmente – faz-se necessário definir o que é o Estado em ação na sociedade.

Os seres humanos, que são sociais e culturais, quando em sociedade revelam suas ambições e acabam por gerar divergências. Essas diferenças³, nos mais diversos aspectos, são o motor para a complexidade da nossa sociedade. De

³ Indica-se a leitura de Santos (1999) para um aprofundamento sobre a construção multicultural da igualdade e da diferença.

acordo com Pereira (2009), no contexto social, os conflitos não são apenas ruins, “porque movem a história e o próprio desenvolvimento político; e podem, graças ao consenso, assumir a forma de regulação civilizada e substituir outras formas arbitrárias do uso do poder.” (PEREIRA, 2009, p. 89). Assim, eles são necessários para que se busquem formas de ser possível a convivência entre os diferentes, sem atingir o completo caos. Esse caráter conflituoso demanda uma organização denominada de política, que tem por finalidade atingir aspirações comuns e desvencilhar da desordem que seria se cada um lutasse pelo seu interesse individual. Esse processo é mediado pelo Estado.

Inicia-se a investigação, diante do que foi exposto até aqui, sobre a complexidade do sistema social no qual os indivíduos estão inseridos. Portanto, o que é Estado e Governo?

Höfling (2001) destaca a diferença entre Estado e Governo, e busca uma elucidação de políticas públicas, ao afirmar que:

[...] é possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado, por um determinado período. Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, não é possível definir o Estado apenas como a responsabilidade da prática burocrática pública, nem somente os órgãos estatais, que criam e implementam as políticas públicas, pois este determina e unifica a nação. Faz-se necessário, inclusive, diferenciar os conceitos de Estado e de Governo, que, muitas vezes, são confundidos ou até mesmo vistos como algo único ou como expressões sinônimas. Para diferenciá-los, entende-se que o primeiro é uma forma de organização política, por meio de órgãos que buscam equilibrar os diferentes interesses dos indivíduos inseridos em uma determinada sociedade, e o Governo, então, é tido como o conjunto de programas e projetos que dizem respeito à sociedade, sendo executados pelo Estado para atender âmbitos sociais diferenciados, por meio de ações.

Para Höfling (2001), o Estado é um conjunto de instituições permanentes, com órgãos que possibilitam as ações governamentais, as quais, considera-se, podem apresentar características e ações coercitivas, democráticas, reguladoras, fiscalizadoras, executoras, punitivas, distributivas e constitutivas.

Em relação ao Governo, nas palavras de Levi (2000), em hipótese inicial e superficial, este pode ser definido como um “conjunto de pessoas que exercem o poder político” (LEVI, 2000, p. 553) e acabam determinando a orientação política da sociedade. O poder de Governo, que geralmente é institucionalizado, está associado à noção de Estado. Pela expressão “governantes”, entende-se, grosso modo, os que conduzem o Estado; e os “governados”, as pessoas que estão sujeitas ao poder de Governo na esfera estatal. E, ainda, Levi (2000) discute uma segunda visão de Governo, que está mais próxima à realidade do Estado moderno. Essa visão vai além da anterior, pois não aponta apenas o conjunto de pessoas que possuem o poder de governar, mas também o “complexo dos órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder” (LEVI, 2000, p. 553), constituindo o Governo como um aspecto do Estado. No regime político, entre as instituições estatais que fazem parte da gestão política da sociedade, aquelas que “têm missão de exprimir a orientação política do Estado são os órgãos do Governo.” (LEVI, 2000, p. 553).

As ações que permeiam a dinâmica Estado-Governo buscam regular anomalias sociais e remetem ao atendimento de grupos específicos, considerados desiguais ou em déficit. Essas atuações configuram a política.

Para Secchi (2016), a palavra Política, quando trabalhada em línguas latinas, possui uma dificuldade de diferenciar dois conceitos que são nomeados em inglês como: *politics* e *policy*. O primeiro, baseado em Bobbio (2002), está ligado à concepção da atividade humana em relação à “obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem.” (BOBBIO, 2002, p.1). O segundo sentido é a dimensão “mais concreta e a que tem relação com orientações para a decisão e ação.” (BOBBIO, 2002, p. 1). Quando se trata de políticas públicas, a concepção aqui defendida está diretamente ligada ao segundo sentido de política (*policy*). Para continuidade na linha de raciocínio, toma-se a Política, assim como Secchi (2016) aponta, como diretriz ou orientação para ação. A partir de agora, têm-se alguns subsídios conceituais para prosseguir nas reflexões e tentar elucidar as questões relacionadas às políticas públicas. As

decisões tomadas nas esferas da Política interferem diretamente no cotidiano e na vida dos indivíduos, portanto precisam ser estudadas e ter como base conhecimentos específicos e transversais sobre a temática.

Quando se trata da definição da expressão política pública, não há um conceito fechado, determinado ou formado. É necessário buscar diferentes fontes para refletir sobre tal; portanto, aqui há a tentativa de fazer esse exercício de reflexão.

Discutindo o conceito de política pública, Höfling (2001) aponta que essas são vistas como a responsabilidade do Estado, pois a implantação e manutenção delas são oriundas de um processo decisório que “envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.” (HOFLING, 2001, p. 31). Neste sentido, políticas públicas não são sempre políticas estatais, e as políticas sociais se referem a ações que deliberam sobre o “padrão de proteção social implementado pelo Estado” (HOFLING, 2001, p. 31), na tentativa de estabelecer uma diminuição das desigualdades existentes.

A colocação feita por Secchi (2016), na página XII do prefácio da primeira edição de seu livro, afirma que o estudo, em diferentes setores, de políticas públicas é válido, pois o compartilhamento das características político-administrativas é transversal, tendo em vista cinco aspectos, que são:

- 1- Os problemas públicos existentes surgem de maneira similar;
- 2- Os estudos das alternativas de solucionar os problemas públicos são muito parecidos;
- 3- Os métodos de tomada de decisões são semelhantes;
- 4- Os obstáculos de implementação são similares;
- 5- A avaliação de impacto das políticas públicas tem uma análise semelhante.

Para Secchi (2016), as políticas públicas “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões.” (SECCHI, 2016, p. 1). Entende-se que uma política pública é uma diretriz elaborada para encarar um problema público, portanto há uma intencionalidade pública e a preocupação em criar uma resposta a um problema público, ou seja, a busca por um tratamento ou resolução de um problema **coletivo**, que apresente relevância. As políticas públicas podem tomar forma de

um programa público, de projetos, de leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos etc.

Pode-se, diante do que foi apontado por Secchi (2016), ter duas visões distintas para encarar as políticas públicas. A primeira, considerada estatista ou estadocêntrica, e a segunda, como multicêntrica ou policêntrica. Na primeira percepção, há políticas públicas emanadas de um ator estatal, no qual o Estado elabora as regras e as leis, fazendo com que elas sejam cumpridas. Percebe-se que há uma superioridade hierárquica diante da fragilidade dos outros atores, a personalidade jurídica estatal como ator protagonista, além da tradição intervencionista do Estado, que permeia o pensamento político nacional. Na segunda visão, apontada por Secchi (2016), os demais atores, como organizações não governamentais (ONGs), organismos multilaterais, entre outros, participam das redes de políticas juntamente com os atores estatais e são protagonistas no estabelecimento de políticas públicas. O termo “público” tem um significado diferenciado, pois, ao enfrentar um problema coletivo, passa a ser público, ou seja, de muitos. Assim, sociedade e Estado se articulam para solucionar problemas coletivos. Nessa visão, atores não estatais denotam influência tanto na elaboração, no estabelecimento, na decisão e na liderança de um processo de políticas públicas. Entende-se que esta visão descrita por Secchi (2016) combina com e se aproxima da linha de raciocínio que orienta o estudo aqui elaborado.

Mesmo optando pela visão policêntrica em relação às políticas públicas, em que mais atores podem participar dos processos, reconhece-se que o Estado se destaca em relação aos demais, no que diz respeito ao estabelecimento de políticas públicas. Essa centralidade no Estado possivelmente acontece por conta de três fatores, discutidos por Secchi (2016, p. 4):

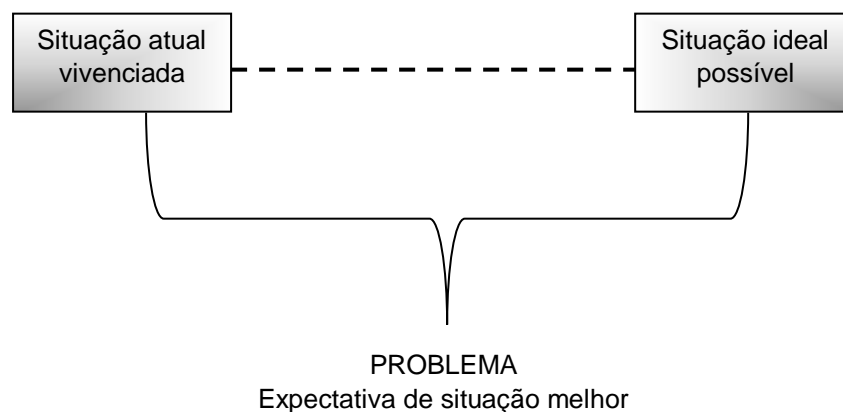
- 1- O Estado moderno existe principalmente por conta da necessidade de elaboração de políticas públicas; atreve-se a supor que talvez seja esse o motivo do nascimento da estrutura do Estado;
- 2- O Estado possui o monopólio do uso da força legítima;
- 3- O Estado tem o controle de grande parte dos recursos nacionais, o que possibilita que ele seja responsável por políticas mais vigorosas, capaz de ter mais força temporal e espacial.

Diante de tantos apontamentos, é importante esclarecer as distinções existentes entre as políticas governamentais – elaboradas por atores governamentais –, que, no caso brasileiro, são de responsabilidade dos três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Mesmo com toda a sua estrutura administrativa, o Governo não é a única instituição a servir a comunidade política que promove políticas públicas. Mais adiante, serão retomadas as políticas governamentais; trata-se com mais detalhes no capítulo 4.

Um aspecto que merece nossa atenção e destaque é o problema público. Nas palavras de Secchi (2016, p. 6), uma política é pública (ou não) se há intenção de responder a um problema público. Ao contrário do que alguns pensam, o termo “público” não estabelece relação com o fato de o tomador de decisões ser estatal ou não. Surgem aqui alguns questionamentos: o que é um problema? O que o torna público?

Problema, para Secchi, (2016, p. 10), é a diferença entre a situação atual vivenciada e uma situação ideal possível, ou seja, é a expectativa de se conseguir uma situação melhor. No caso da educação de surdos, a situação original em que se encontravam (ou se encontram) é a falta de acesso à escola e também a permanência nela; ou mesmo quando o aluno com surdez é admitido de forma precária. A situação ideal é que exista a inclusão de maneira sólida, permitindo o desenvolvimento do sujeito em seus diversos aspectos: humanos, linguísticos, culturais e sociais. Como promover a situação tomada como ideal? Aí está o problema!

Imagem 2. Representação gráfica do problema



Fonte. Elaborado pela autora, baseado em Secchi (2016, p. 10)

Um problema, para ser considerado público, leva em consideração a discrepância entre a situação atual e a melhor possível para uma realidade pública, entendendo esta em relação à quantidade ou qualidade de pessoas envolvidas no desejo de melhora na condição vivida. O problema da educação de surdos torna-se público diante da comunidade surda e da militância envolvida, que buscam, junto às instâncias governamentais, soluções para as dificuldades enfrentadas na área educacional dos surdos. Entende-se por comunidade surda as pessoas surdas, seus familiares, as associações que as representam, os acadêmicos que estudam o assunto e qualquer pessoa que se identifique com as premissas do grupo.

As políticas públicas podem ser transversais a diversas áreas, Secchi, 2016, assim como podem atender a setores de intervenção pública de políticas específicas, ou que se enquadram em diversas áreas, como, por exemplo, uma política pública que pode atender a uma demanda educacional e da saúde ao mesmo tempo, pois isso é possível acontecer em virtude da identificação do problema público, que, eventualmente, se origina em áreas distintas, porém interligadas.

Diante do exposto, busca-se elucidar como é possível entender o processo com as sete fases para elaboração de políticas públicas. Segue a imagem para melhor visualização do ciclo de políticas públicas:

Imagem 3. Processo do ciclo de elaboração de políticas públicas



Fonte. Elaborado pela autora, baseado em Secchi (2016, p. 43)

O esquema acima demonstra uma possibilidade de elaboração de política pública; há outras em que se pode alternar a sequência das fases ou, até mesmo, em que elas se apresentem misturadas.

Secchi (2016 p. 43-75), em seu terceiro capítulo, intitulado “ciclo de políticas públicas”, aponta contribuições para a construção do processo de elaboração das políticas e discute cada uma das fases, as quais foram compiladas, sintetizadas e sistematizadas da seguinte maneira:

1. **Identificação do problema:** Problema, como discutido anteriormente, tem ligação direta com a realidade pública, pode surgir subitamente, como em desastre ou catástrofe natural, ou lentamente, como nos casos de aparecimento de congestionamentos em cidades, que a cada dia vão se intensificando. Os problemas podem ou não ter uma duração longa, a ponto de as pessoas se acostumarem com ele e passarem a conviver

com tal problemática; por exemplo, as comunidades/ favelas que emergem nos centros urbanos. É preciso dar enfoque em três aspectos/ etapas da identificação do problema:

- a. Percepção do problema: a situação pública passa a ser insatisfatória a partir do momento em que afeta a percepção de muitos atores envolvidos.
- b. Definição/ delimitação do problema: consiste em definir os seus elementos e buscar sintetizar em uma frase a essência dele. Esses norteadores podem auxiliar na definição de causas, soluções, culpados, obstáculos, avaliações etc.
- c. Avaliação da possibilidade de solução: às vezes, as políticas públicas são elaboradas para diminuir as consequências e não resolver completamente o problema, apenas mitigá-lo.

2. **Formação da agenda:** O conjunto de problemas é analisado conforme a relevância de temas, os quais entram em uma lista de prioridades para constar na agenda. Elas podem ser de três tipos, o que é descrito brevemente abaixo:

- a. Agenda política: A agenda sistêmica é elaborada, na ótica da comunidade política, a partir do momento em que os problemas e temas são considerados merecedores de intervenção.
- b. Agenda formal: A agenda institucional é composta por problemas e temas que o Poder Público já decidiu enfrentar.
- c. Agenda da mídia: É formada por problemas e temas que ganham a atenção dos meios de comunicação. Por vezes, essa agenda condiciona as demais agendas, devido à comoção que pode causar na sociedade.

Para entrar na agenda política, algumas condições são estabelecidas: a atenção em que diferentes atores devem entender a situação como merecedora de intervenção; a resolutividade que consiste nas possíveis ações necessárias e que podem ser realizadas; a competência, pois o problema deve atingir responsabilidades públicas.

3. **Formulação de alternativas:** Quando o problema é inserido na agenda, o empenho para buscar soluções é fundamental. Essa fase consiste em estudar e traçar objetivos, criar estratégias, examinar as consequências das possíveis escolhas, analisar a relação custo-benefício etc.
4. **Tomada de decisão:** É nessa fase que os interesses dos atores tentam ser equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explanados.
5. **Implementação da política pública:** É nessa fase em que as regras, rotinas e processos sociais são transformados de intenções para ações. É nesse momento que são produzidos os resultados concretos da política pública. O período é oportuno para estudar as causas e os motivos das “leis que não pegam”, que, por fatores diversos, não se sustentam, seja por conflito de interesses ou por falta de interesse de algum ator envolvido.
6. **Avaliação da política pública:** A avaliação deve acontecer antes, durante e após a implementação de uma política pública. Os principais critérios para a avaliação são:
 - a. Economicidade: a utilização de recursos;
 - b. Produtividade: as saídas de um processo produtivo;
 - c. Eficiência econômica: relação entre economicidade e produtividade;
 - d. Eficiência administrativa: o seguimento da prescrição, em outras palavras, a execução dos métodos preestabelecidos;
 - e. Eficácia: o alcance das metas ou objetivos predeterminados;
 - f. Equidade: diz respeito à homogeneidade de distribuição de benefícios.
7. **Extinção da política pública:** Pode acontecer por muitos motivos, entre os quais:
 - a. O problema de origem da política pública foi resolvido;

- b. Os programas, leis e ações são entendidos como ineficazes;
- c. O problema, embora não solucionado, sai da agenda formal. Talvez seja essa a causa mais comum do fim das políticas públicas, devido à rotatividade de governo, de atenção das agendas da mídia.

Existem ainda políticas públicas com vigência preestabelecida nas leis, decretos ou acordos que as criam. A não aprovação de recursos/orçamentos para nutrir uma política pública também contribui para o fim ou a substituição.

Perante tais esclarecimentos parte-se do pressuposto de que as políticas públicas existentes não são dádivas do governo à população; são resultantes de lutas e embates das categorias, classes e minorias existentes na sociedade. Assim, concorda-se com Pereira (2009), diante de um embate entre sociedade civil e Estado, são funções da política pública incorporar os direitos conquistados pela sociedade nas leis, assim como alocar e distribuir bens públicos.

Cabe aqui apontar que as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares, na busca por acabar com as disparidades sociais resultantes do quadro socioeconômico existente na sociedade. Vale ressaltar que as decisões dos setores sociais, por algumas correntes teóricas, não são consideradas como políticas públicas; porém, todos percebem como exercem influência nas escolhas e nas ações governamentais. Atenta-se ao fato de que nem sempre política pública significa ação. Conforme Pereira (2009, p. 97), “pode ser também *não-ação* intencional de uma autoridade pública frente a um problema ou responsabilidade de sua competência”. O termo *não-ação* é apresentado por Secchi (2016, p. 5) como omissão ou negligência, pois o não tomar atitude pública sobre um problema também é fazer política. Por vezes, a *inação* acontece por falta de inserção do problema na agenda formal; por vezes, essa decisão é consciente, por vários motivos, inclusive por conflito de interesse, ou “desinteresse”, de algum ator envolvido no processo.

Há uma nova concepção de ações: as políticas públicas sociais, que serão tratadas a seguir.

1.2. Políticas (Públicas) Sociais

Conforme dito anteriormente, em relação ao conceito de Política, é atribuída a ela a característica de gerenciadora de conflitos. Conforme a sociedade aumenta demograficamente, tendem a aumentar as demandas para atender às necessidades da população.

No cerne da Política, estão presentes, também, as relações de poder, dominação e a capacidade de determinados grupos de/em impor condutas e interesses a outrem. Lebrun (1981) contribui para essa discussão quando nos aponta esclarecimentos em relação aos conceitos de *potência*, *força*, *poder* e *dominação*. Sobre a **potência**, esta é definida como a capacidade que existe para realizar algo com um desempenho determinado, mesmo que ação não seja concluída, ou mesmo tente. Entende-se a potência como uma possibilidade de ação, ainda que com a capacidade definida, “em condições de exercer-se a qualquer momento” (LEBRUN, 1981, p. 4). Por **força**, Lebrun (1981) entende a determinação da potência, ou seja, a capacidade de canalizá-la. Pode-se entender que força não necessariamente seja o uso de meios violentos de coerção, “mas de meios que permitam influir no comportamento de outra pessoa” (LEBRUN, 1981, p. 4). A força está presente nas relações sociais, principalmente na política, que impõe constrangimentos, frustrações e realização de coisas contra a própria vontade. Para Secchi (2016, p. 4), a “coerção é um mecanismo de política pública, mas não é o único”. É possível dominar, exercer poder sobre o outro, pela coerção ou pelo convencimento. A coerção cessa quando se encerra a força, ou seja, não é perpetuada. Isto é, o **poder** existe quando “a potência, determinada por uma certa força, se explicita de uma maneira muito precisa.” (LEBRUN, 1981, p. 4). Assim, a **dominação**, para Lebrun (1981), está ligada à expectativa de que um contexto específico seja influente, a ponto de ser seguido por um grupo de indivíduos. Para que haja uma dominação mantida ao longo do tempo, ela precisa ser justificada. Uma dominação com atitudes legitimadas, tidas como justificáveis, é perpetuada. Essa legitimação pode ocorrer por conta de uma tradição, lei-regra ou até mesmo pelo carisma de quem exerce o poder. Nessa tríade de poder, dominação e legitimidade, destaca-se a regulação social necessária, que pode ser por coerção, uso da força de maneira antidemocrática por meio da subjugação dos oprimidos, ou por meio da política, a busca pelo consenso de forma democrática. Para Pereira

(2009, p. 96), a política refere-se às “medidas e formas de ação formuladas e executadas com vista ao atendimento de legítimas demandas e necessidades sociais (e não individuais)”.

A conotação de público, adotada para as políticas em que se baseia este estudo, não diz respeito apenas à ideia de que público e estatal são unívocos, para além disso, público como objeto que diz respeito à população, a todos. A sociedade não é vista como passiva; pelo contrário, é ativa e participativa na organização política, concordando-se com os dizeres de Pereira (2009) quando diz que se trata “a política pública, de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto Estado como sociedade, desempenham papéis ativos.” (PEREIRA, 2009, p. 96). Reforça-se tal pensamento com base nas contribuições de Secchi (2016, p. 5), ao afirmar que as políticas públicas podem ter uma visão policêntrica e atores, estatais ou não, assumam papéis protagonistas no que diz respeito às diretrizes estruturantes, estratégicas ou às diretrizes intermediárias e operacionais das políticas. Nota-se, nesse pensamento, que o Estado atua como regulador das relações sociais e que as políticas públicas interferem diretamente nesses vínculos. Mas, afinal, o que são chamadas de políticas sociais?

No caminho de ilustrar tal indagação, Ortuso e Giovani (2015) demonstram:

[...] é que a política social está sempre referida a um conceito mais amplo, de sistema de proteção social, entendido basicamente como um conjunto de formas – às vezes mais, às vezes menos institucionalizadas – que as sociedades constituem para proteger parte ou a totalidade de seus membros (ORTUSO; GIOVANI, 2015, p. 766).

Pode-se afirmar que as ditas políticas sociais são as lutas por um ponto de equilíbrio, ressaltando-se que a existência dessas evidencia que há alguma desigualdade a ser combatida. Determinada minoria sofre na sociedade, e é necessária a existência de uma política que busca equalizar essa relação diante dos demais. Isso também reforça a ideia de que a existência e a necessidade de políticas sociais no Brasil são resultado de desigualdades estruturais do quadro econômico, político e social. A política social “define-se em razão de seus componentes históricos e faz referências às formas de proteção social desenvolvidas.” (ORTUSO; GIOVANI, 2015, p. 766). Assim, políticas sociais são

tentativas de reparar determinado padrão de proteção social implementado pelo Estado, visando a diminuir a disparidade existente.

Percebe-se que a estratégia estatal é um processo de mediação entre os conflitos sociais existentes no modelo atual de economia e política. Diante disso, questiona-se: as ações do Estado são suficientes para combater os problemas das desigualdades presentes na sociedade?

Além da intervenção estatal, as entidades comunitárias, organizações não governamentais, pessoas, trabalhos de grupos de pesquisas da academia, podem (devem) contribuir nesse processo de equalização das desigualdades, pois, nas palavras de Pereira (2009), “(...) tendo como meta as vantagens da comunidade e a satisfação das necessidades sociais, a política converte-se em participação democrática”. Uma das participações mais evidentes da comunidade surda, no que está relacionado às lutas da categoria, foi a grande passeata em Brasília, no Distrito Federal, e movimentação nas redes sociais por volta dos anos 2011 e 2012, quando o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sofreu ameaça de ser fechado (em 2011) por instâncias governamentais. As articulações da comunidade surda foram fortes e tiveram grandes avanços na área de discussão política e pública. O documento formulado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), de São Paulo, em 1999, intitulado “A educação que nós surdos queremos”, também teve grande importância na história das lutas vivenciadas pelas pessoas com surdez. Ambos os movimentos estão elucidados de forma detalhada no capítulo 3.

Aliás, cabe ressaltar que nem sempre as políticas sociais atendem exclusivamente aos interesses existentes nas esferas governamentais, pois “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesse, os arranjos feitos nas esferas de poder, que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.” (HÖFLING, 2001, p. 38).

Nesse processo de definições de políticas públicas, apontado acima pela autora, os fatores culturais que vão sendo historicamente construídos merecem destaque, pois fazem parte da construção de “representação, rejeição, aceitação e incorporação das conquistas sociais por parte de uma determinada sociedade.” (HÖFLING, 2001, p. 39). As diferenças e desigualdades são frutos desses fatores históricos, assim como as lutas direcionadas no combate a essas disparidades. Ao longo do trabalho, serão evidenciados os fatores históricos, a partir da criação do

Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro durante o século XIX, e algumas das lutas decorrentes do anseio da comunidade surda em combater as desigualdades vividas.

Não há como contestar que, de certa maneira, no processo de implementação e na exigência de demandas, a capacidade de organização e de exercer pressão, assim como a articulação dos diversos atores sociais, é característica marcante e essencial para a “aquisição de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.” (HÖFLING, 2001, p. 39). Conforme Pereira (2009, p. 91), “é por meio da luta política que a cidadania se amplia e amadurece”. Evidencia-se, então, a importância das lutas sociais das minorias e da força que possuem para pressionar as instâncias governamentais. No capítulo seguinte, serão elucidadas algumas lutas no campo político, no que diz respeito às movimentações e anseios da comunidade surda.

É possível supor que as ações governamentais, em suas estratégias sociais, ocorrem inevitavelmente em ações compensatórias, em programas específicos, destinados àqueles que, “em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social.” (HÖFLING, 2001, p. 39). Mostra-se a tentativa de resolver os problemas de desigualdades com políticas que buscam compensar os sujeitos que sofreram e sofrem com a indiferença, rejeição e opressão ao longo da história.

A política social foi definida pelo próprio Marshall como um termo usado para referir-se às políticas de governo que procuram ter impacto direto no bem-estar dos cidadãos, por meio da provisão de serviços e renda. Seu núcleo central consiste, portanto, na seguridade social, assistência pública, saúde e serviços de bem-estar e moradia⁴ (TITMUSS, 2008, p. 145, apud ORTUSO; GIOVANI, 2015, p. 768).

⁴ Texto extraído do original em inglês: “Professor Marshall is more practical and down-to-earth: “Social Policy” is not a technical term with an exact meaning ... it is taken to refer to the policy of governments with regard to action having a direct impact on the welfare of the citizens, by providing them with services or income. The central core consists, therefore, of social insurance, public (or national) assistance, the health and welfare services, housing policy.” Marshall, T. H., *Social Policy*, Hutchinson, London, 1965, p. 7.

Tradução livre: O professor Marshall é mais prático e terra-a-terra: “A” política social “não é um termo técnico com um significado exato ... é levado a se referir à política dos governos em relação à ação que tem um impacto direto no bem-estar dos cidadãos, fornecendo-lhes serviços ou rendimentos. O núcleo central consiste, portanto, de seguro social, assistência pública (ou nacional), serviços de saúde e bem-estar, política de habitação

Assim, os programas de ação universalizantes intentam uma transformação, pela qual as conquistas sociais sejam estendidas e comuns a todos, principalmente aos desfavorecidos, propondo-se a reversão do desequilíbrio social. Além de ofertar benefícios sociais, “as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.” (HÖFLING, 2001, p. 40). Evidencia-se, então, que as Políticas Públicas Sociais assumem um caráter de ação compensatória porque tratam os menos favorecidos de forma diferenciada, com o intuito de promover uma ascensão social, no que diz respeito ao acesso e fruição de direitos básicos. Percebe-se, portanto, que as políticas sociais podem ser baseadas em questões de justiça e na ideia de equidade/igualdade. No desenvolvimento social, em seu amplo sentido, “as políticas públicas, longe de serem receitas governamentais, resultam de novas relações entre Estado e sociedade, em que conceitos de justiça social e de equidade tornam-se menos abstratos.” (PEREIRA, 2009, p. 98).

Têm-se como exemplos de direitos sociais os direitos dos idosos, das mulheres, das crianças e adolescentes, das pessoas com deficiência etc. Os direitos são econômicos, sociais e culturais, não sendo de caráter exclusivamente assistencialista, tendo maior relação com o direito de cidadania:

A identificação das políticas públicas com os direitos sociais decorre do fato de esses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social, e permitem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade. Daí porque, no campo de atuação das políticas públicas, a participação do Estado, seja como regulador, seja como provedor ou garantidor de bens públicos como direito, é fundamental (PEREIRA, 2009, p. 102).

O Estado tem papel importante no que diz respeito às políticas públicas sociais, assim como o público-alvo de tais ações. Uma característica que nos atrai a atenção é a transversalidade das políticas sociais. Sem um olhar mais atento e uma discussão embasada, poder-se-ia considerar, diretamente ou não, que todas as políticas públicas são sociais, pois, de alguma forma, as diversas áreas se entrelaçam e conversam entre si, porque buscam solucionar o problema público e proporcionar o bem-estar social. Nas palavras de Carvalho (2007), em relação às políticas públicas,

[...] podemos sintetizar como um conjunto de diretrizes, orientações, critérios e ações que permitam a preservação e a elevação do bem-estar social, procurando que os benefícios do desenvolvimento alcancem a

todas as classes sociais com a maior equidade possível (CARVALHO, 2007. p. 75).

É nítido, na fala do autor, que o senso de justiça e a equidade guiam as propostas de políticas públicas sociais, para que um maior número de indivíduos receba benefícios que favoreçam o bem-estar social coletivo. No caso das pessoas com deficiência, ao serem tratadas de modo segregado, e muitas vezes excluídas ao longo da história, buscam-se maneiras de promover a igualdade perante as pessoas que não apresentem deficiências.

Nesse viés, entende-se que as políticas educacionais fazem parte das políticas sociais, tema esse que será trabalhado no próximo tópico.

1.3. Políticas Públicas Educacionais e ações afirmativas

A política social, como visto anteriormente, surge como um gênero próprio da Política. Resumindo o que foi apresentado até aqui e partilhando a ideia de que as políticas nem sempre são estatais e de que podem ser vistas como intervenções ou não intervenção (omissão) por parte do Estado, concorda-se que o conjunto de decisões e ações se apresenta em 2 linhas: 1) o marco para ações públicas (direitos públicos e básicos) e 2) concretizar os direitos sociais e incorporar os direitos sociais nas leis (por meio de lutas sociais). O que está em foco nas lutas sociais? Quais são as características do direito social? Pereira (2009) aponta um esclarecimento em que

Como concretizadoras de direitos sociais, as políticas públicas não podem estar voltadas para o atendimento de necessidades meramente biológicas. O ser humano, seja quem for, é um ser *social* e, como tal, é dotado de dimensões emocionais, cognitivas e de capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser consideradas pelas políticas públicas. [...] têm de contribuir para a efetiva concretização do direito do ser humano à autonomia, à informação, à convivência familiar e comunitária saudável, ao desenvolvimento intelectual, às oportunidades de participação e ao usufruto do progresso (PEREIRA, 2009, p. 102-103).

É perceptível o clamor de atenção para aspectos pertinentes ao ser humano social, que vai além das necessidades biológicas, consideradas básicas; para além, um olhar nos aspectos cognitivos, de relações e relacionamentos, de oportunidades e participação na sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

Assim sendo, a educação é uma necessidade social (e também um direito) e, por conseguinte, as políticas educacionais são consideradas de origem

primária na política social. Para Höfling (2001), a educação tem importância e exerce funções essenciais na vida do ser humano social, principalmente na realidade brasileira, pois,

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. A frustração – ou não – destas expectativas se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil com relação ao que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública (HÖFLING, 2001, p. 40).

Com essa percepção, de que a política educacional tem funções essenciais e de como ela poder ser influenciada pelos atores envolvidos (seguindo, ou não, os interesses deles), pensa-se como, de fato, os resultados obtidos no campo das políticas sociais não são dádivas do Estado, do Governo ou de qualquer outro ator pertinente. O Estado não possui autonomia absoluta; ela está ligada ao processo de produção e organização social. Deitos (2010) explicita, de forma clara, essa temática em que

A formulação e implementação das políticas sociais e educacionais advindas do Estado tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa. As políticas sociais e educacionais não são benevolência social, mas a articulação e o jogo contraditório, que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social (DEITOS, 2010, p. 210).

A afirmação de tal autor fortalece o que já foi discutido até aqui, reforçando a maneira como as políticas sociais, dentre elas a educacional, são pensadas e efetivadas no Brasil. Em relação a isso, é preciso pensar que, para Faleiros (1991),

O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo (FALEIROS, 1991, p. 60).

Diante da retomada do panorama pretendido nesse estudo, a linha de raciocínio segue agora para as ações afirmativas dentro das políticas educacionais. Questiona-se de antemão: O que são ações afirmativas? Para Paiva (2015), a implementação de algum tipo de política que tem como “objetivo principal intervir em realidades sociais estruturalmente desiguais” (PAIVA, 2015, p. 36) pode ser

considerada uma ação afirmativa, pois tem caráter de Estado de bem-estar, ao tratar de distribuir os bens sociais entre todos os envolvidos na sociedade.

Geralmente as políticas de ações afirmativas “são formuladas no âmbito do trabalho e da educação, onde podemos efetivamente alterar situações de discriminações anteriores.” (PAIVA, 2015, p. 36-37).

As ações afirmativas nascem do movimento de pleitear, de forma democrática, os direitos civis, buscando a ampliação da igualdade de oportunidades para todos, por meio de uma postura operante do Estado para melhorar a condição da população discriminada.

Paiva (2015, p. 37) e Moehlecke (2002) discutem o caráter transitório da política em que a “desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário”. (MOEHLECKE, 2002, p. 200). No contexto dessa ideia política, está posto que alguém receberá um tratamento diferenciado para que, de fato, alcance uma maior justiça social. Os sujeitos que recebem esse tipo de tratamento para um “plano de promoção de maior igualdade material ou substantiva” são aqueles “membros da sociedade sujeitos à histórica discriminação e subalternização”. (PAIVA, 2015, p. 37).

Para haver um alcance de maior justiça social, é necessário mudar “a ideia de mérito vinculada a um princípio de igualdade universal e formal para a ideia de produção de justiça substantiva a grupos em desvantagem histórica.” (PAIVA, 2015, p. 37). A ideia dos direitos humanos de caráter universalizante formal perdeu força, pois disfarçava e escondia várias formas de discriminação. Isso indica que, mesmo com os direitos humanos, alguns grupos eram anulados, invisíveis, dependentes, subalternos aos outros grupos e que não tinham as mesmas condições de fruição de direitos. “Sendo assim, as políticas de ação afirmativa redesenham as políticas de participação na esfera pública ao privilegiarem outros critérios que não o de mérito individual.” (PAIVA, 2015, p. 39). Por exemplo, os surdos que, mesmo tendo o direito à educação, não tinham acesso a esse direito de forma sólida e satisfatória, pois continuavam (continuam) à margem da sociedade, principalmente por conta da barreira comunicacional. As ações afirmativas são uma tentativa de equilibrar a equação que envolve a inserção do surdo na sociedade, principalmente no ambiente escolar. Por exemplo: o SISU (Sistema de Seleção Unificada), que é um programa do Ministério da Educação

(MEC), garante-lhes pontuação diferenciada; a Pedagogia no INES disponibiliza 50% das vagas como cota para ingresso de pessoas surdas; e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp já aprovou as cotas para pessoas com deficiência.

Nas palavras de Feres Jr., Daflon e Campos (2013),

[...] é possível considerar ação afirmativa todo programa ou iniciativa, pública ou privada, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social específico, com vistas a um bem coletivo (FERES JR.; DAFLON; CAMPOS, 2013, p. 232).

A questão que se levanta perante tal afirmação diz respeito ao critério utilizado para escolher o grupo social beneficiado. Entende-se que esse questionamento seja uma das maiores polêmicas que envolve a temática e, talvez, o principal desafio, que é decidir quem são os desfavorecidos. Práticas discriminatórias, no sentido de distinguir, são comuns para realizar essa escolha, pois tal ação tem como finalidade estabelecer uma relação que defina uma desigualdade entre os grupos. A essas práticas, é dado o nome de “discriminação positiva”.

Pode-se afirmar que as ações afirmativas buscam os critérios nas categorias sociais e que estão acopladas à ideia de Estado de bem-estar, ou seja, elas existem para produzir um bem para todos na sociedade.

As condições históricas de subordinação justificam medidas que sejam mais eficazes para apressar a inclusão de grupos que sofreram tal subordinação. Seja como for, a ideia de ação afirmativa incorporou-se ao discurso da esfera pública porque passou a ser uma realidade social, tanto nas instituições educacionais quanto no mercado de trabalho (PAIVA, 2015, p. 40).

Existem muitas formas de pensar as políticas de ação afirmativa, as quais, segundo Guimarães (1997, p. 233), buscam “promover privilégios de acesso a meios fundamentais – educação e emprego, principalmente – a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Ainda afirma que nasce como “aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres.” (GUIMARÃES, 1997, p. 233).

Na maioria das literaturas envolvendo as políticas de ação afirmativa, é perceptível a preferência da escolha da Educação como meio e caminho para

atingir os objetivos propostos. Concorda-se com a ideia de que a ação afirmativa no campo educacional, ao permitir o acesso à educação pública, seja em nível básico ou superior, faz emergir a possibilidade de autonomia e de emancipação humana. Baseia-se esse pensamento na ideia de que a Educação é um instrumento de ascensão social e também por estar diretamente presente no desenvolvimento de um país. Também se nota que os campos do trabalho e da representação pública têm o seu lugar ao sol dentro da temática. Existem, ainda, ações afirmativas no que diz respeito à contratação, qualificação e promoção das pessoas público-alvo dessas no mundo do trabalho. Tem-se “a necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não.” (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

É necessária atenção ao fato de que, perante a lei, tratar pessoas desiguais como iguais tem forte potencial para ampliar a desigualdade inicial existente entre elas, mas não se pode abandonar a ideia de restituição de uma igualdade que foi desfeita ou que nunca existiu. Quando se distingue um grupo de outro, com o intuito de evidenciar a desigualdade presente na relação, é possível tocar em uma dimensão provável da Política: a diversidade. Por meio da ótica da diversidade, a tentativa de combater a discriminação presente em certos espaços da sociedade pode resultar na redução da desigualdade entre os indivíduos pertencentes a certos grupos.

Em relação à diversidade, é pertinente destacar que a integração entre diferentes grupos sociais, por meio da valorização da diversidade cultural, **pode** conferir identidade positiva aos que eram tidos como inferiores e “supõe que a convivência entre os diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.” (MOEHLECKE, 2002, p. 203). Mas será essa atitude suficiente para diminuir ou eliminar a desigualdade e o preconceito?

As ações afirmativas – tendo caráter de ação reparatória, compensatória e preventiva, por meio da valorização das minorias – buscam corrigir uma situação de desigualdade vivida por um grupo. Assim, é preciso combater discriminações e inferiorizações presentes no cotidiano e com a intenção de mitigar as futuras barreiras que subalternam as minorias. Concorda-se que a ação afirmativa possibilita o exercício da cidadania e a luta contra as discriminações, opressões e dominações possíveis no contexto social.

Para Gomes (2005), nos dias atuais há uma definição de ação afirmativa. Ele explica que

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

Além da definição acima, Gomes (2005, p. 55-57) elenca alguns objetivos das ações afirmativas, dos quais se destacam:

Quadro 1. Objetivos das ações afirmativas conforme

PROPÓSITOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS (GOMES, 2005)
<p>Igualdade de oportunidades;</p> <p>Transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, para tirar a ideia de supremacia e de subordinação de um grupo sobre outro;</p> <p>Coibir discriminações no presente;</p> <p>Eliminar efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar;</p> <p>Implantação da diversidade e representatividade dos grupos minoritários na atividade pública e privada;</p> <p>O pluralismo das ações afirmativas traz benefícios para o fenômeno do multiculturalismo;</p> <p>Mecanismo de incentivo à educação e aprimoramento dos jovens pertencentes aos grupos minoritários, para superar obstáculos que os mantêm em situação de exclusão.</p>

Fonte Gomes (2005)

Dentro dessa perspectiva de ação afirmativa, busca-se discutir a educação de pessoas surdas no município de Campinas: a portaria SME nº 13/2016

é um documento legal que valida a percepção de política de ação afirmativa no que diz respeito à educação de pessoas surdas? Apenas a existência de uma normativa legal é legitimada e atende ao que se propõe em relação à inclusão dos alunos surdos na escola comum?

Para adentrar e elucidar a temática, entende-se a necessidade de percorrer um breve esboço da história de Educação de Surdos no Brasil. No século XIX, a comunidade tem um grande histórico com a criação do INES, e, até hoje, é possível perceber heranças dessa instituição, que se tornou referência no país no que diz respeito à comunidade surda e aos assuntos a ela relacionados. Esse será o objetivo do capítulo que se segue: descrever a importância do INES como referência para diretrizes brasileiras relacionadas aos surdos. Será necessário, também, elucidar aspectos importantes da educação bilíngue de surdos, tipo de educação que os surdos, juntamente com o INES, clamam à sociedade e às esferas governamentais.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA PESSOA SURDA NO BRASIL:

O INES COMO MARCO INICIAL

Inicia-se o presente capítulo, embasado no discutido anteriormente, buscando-se compreender como foi pensada e realizada a educação de pessoas surdas no Brasil. Para tanto, é necessário que se discorra sobre a educação de pessoas com deficiência, de modo geral, e assim especificar o público surdo. É impossível tratar da temática sem recorrer às contribuições do Instituto Nacional de Educação (INES), afinal foi a primeira escola voltada para atender pessoas surdas no território brasileiro, escola que, nos dias atuais (2019), ainda se encontra em funcionamento. Após explicitar determinadas ênfases de seu desenvolvimento, ao longo do tempo, é importante elucidar a educação bilíngue de surdos, apontando para as características e elementos que a compõem. Este capítulo é dedicado a refletir sobre tais assuntos, sendo o principal objetivo discutir a educação bilíngue de surdos e as heranças do INES e sua continuidade, como matriz de referência neste tipo educacional no Brasil, também com o surgimento de outras escolas nos séculos XX e XXI.

Assim, para compreender a educação de surdos no país será realizado um recorte cronológico para que se tenha a possibilidade de comparar os relatos de como era a educação de surdos, quando ela foi iniciada no Brasil, e de como a modalidade bilíngue é discutida contemporaneamente (2019). O esquema a seguir é uma representação de como essa reconstituição será realizada:

Imagem 4. Mapa conceitual simplificado sobre o tema do capítulo II.



Fonte. Elaborado pela autora

2.1 Educação da pessoa com deficiência no Brasil: breve contextualização diacrônica

Antes de tratar da educação de surdos, de maneira específica, é essencial que se discuta a educação da pessoa com deficiência de modo amplo e geral. É possível recorrer a fatos/acontecimentos nos primórdios da história humana. No entanto, entende-se que, para realizar tal levantamento, seria necessário o trabalho de uma pesquisa e a escrita de uma outra dissertação. Assim, é necessário se ater especialmente ao território brasileiro, sendo realizado um recorte temporal, iniciado nos tempos do Império, quando data o início das atividades do INES no Rio de Janeiro.

Retomam-se, neste item, momentos importantes da educação das pessoas com deficiência no Brasil, temática cuja leitura de autores como Mazzota (1996), Sassaki (1997 e 1998), Jannuzzi (1992), Mendes (1995), Bueno (2001a e

2001b), Akashi e Dakuzaku (2001) faz-se obrigatória. Nesta investigação, entende-se como pertinente retomar esses trabalhos, com especial destaque para o estudo de Januzzi (2012).

No Império brasileiro, a sociedade praticamente era quase toda rural, e a grande maioria populacional não era escolarizada. Esses fatores facilitaram o não aparecimento, nos documentos primários produzidos nessa sociedade, das possíveis pessoas com deficiência que viveram nesse período. Conforme Januzzi (2012), durante esse período, quase não havia evidências sobre esses ditos “anormais”. Os poucos relatos existentes demonstram a maneira como eram tratados: segregados. “O modelo de anormalidade e a denominação correlativa de ‘criança anormal’ são cientificamente legitimados no fim do século XIX e no começo do século XX”, defende Plaisance (2005, p. 406) Abaixo, segue um quadro com algumas das nomenclaturas segundo as quais as pessoas com deficiência eram classificadas ao longo do período de 1900 a 2001:

Quadro 2. Desenvolvimento dos termos relativos à pessoa com deficiência, baseado em Plaisance (2005) e Sasaki (s.d)

DESENVOLVIMENTO DAS NOMENCLATURAS	
ANO – PERÍODO	NOMENCLATURA
1909	Retardada; anormal
1950	Excepcionais
1960	Retardados; débeis; ineducáveis
1975	Pessoas deficientes
1980	Insuficiência das aptidões; defeitos de caráter; aleijado; incapacitado; inválido
1990	Pessoa portadora de deficiência
1995-2018	Pessoa com deficiência
2001	Necessidades Educacionais Especiais

Tais nomenclaturas eram definidas por meio de taxionomia médica, cuja expressão nascia conforme as pessoas eram categorizadas por meio de laudos e vistas na sociedade, sob a ótica médico-científica. Diante do exposto, pergunta-se:

o propósito era evidenciar ou apagar a diferença? Nas palavras de Dorziat (2009), o intuito era tornar a pessoa com deficiência invisível, pois

Além da localização espacial e de corpos [...] O discurso sobre eles também era claro. Os indivíduos eram nomeados e rotulados dentro de uma grande normativa inquestionável, produzida por verdades naturalizadas, que eram apoiadas em binômios, como normal/anormal, criando movimentos de disciplina, controle e regulação, indispensáveis para gerar o que Foucault (1996) chama de Bipoder e Racismo de Estado. Esse mecanismo contribuiu para o apagamento da diferença, na medida em que utilizavam dispositivos clínicos para sanar o desvio, e ambientes segregadores para afastar a diferença do convívio social (DORZIAT, 2009, p. 61-62).

Como as pessoas com deficiência foram afastadas do círculo social, da organização escolar, fez-se necessário, nos tempos imperiais, o nascimento das primeiras iniciativas de organização de escolas para pessoas com deficiências. É nas escolas que a distinção de normalidade *versus* anormalidade fica visível. Os alunos com desenvolvimento e rendimento satisfatório são classificados como normais; já os alunos com dificuldades, indisciplinas, patologias ou qualquer elemento que prejudicasse seu desempenho na escola (ou o dos demais alunos) era considerado anormal.

Ao buscar instruir as pessoas com deficiência pela educação formal e sistematizada, o objetivo dessa ação era que as pessoas com deficiências conseguissem viver em uma organização social de maneira mais próxima do padrão dito normal daquela sociedade. O que estava fora desse padrão era encarado como inaceitável e estava fadado à marginalização. Afinal,

A incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos que estão numa busca constante de estereótipos, de modo a se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades. As pequenas diferenças que fazem o indivíduo, na acepção do termo, são vistas como excentricidades ou anomalias sociais (DORZIAT, 2009, p. 30).

Essas excentricidades ou anomalias sociais não tinham espaços em meio ao cotidiano estabelecido na e pela sociedade. Assim, os primeiros locais a receberem as pessoas com deficiência não foram as escolas. Ao contrário, elas foram acolhidas em instituições (grande parte religiosas), em hospitais, em asilos e até em prisões. Nesse sentido, o que para os contemporâneos daquele tempo seriam os meios de acolher as excentricidades ou anomalias sociais, posteriormente, por meio da crítica realizada pela investigação acadêmica, esse

modo de a sociedade as acolher passou a permitir “localizar os focos e as formas de exclusão, denunciando enfaticamente os processos segregadores, como os sanatórios, as prisões, as escolas especiais etc”. (DORZIAT, 2009, p. 61).

Os anormais apresentavam distúrbios e comportamentos que não eram aceitáveis para o convívio em sociedade, portanto eram retirados de circulação entre os cidadãos comuns.

Nomear e classificar é fazer existir, pois as representações a isso ligadas criam instituições e práticas. O trabalho assim em curso não releva mais somente uma lógica do saber, mas também uma lógica que funda divisões de territórios. No começo do século XX, os mais retardados vão para o asilo e os débeis para a escola (e as classes especiais) (PLAISANCE, 2005, p. 409).

Às vezes, os ditos anormais eram tidos como maníacos, imbecis, com taras, com anomalias, doentes mentais; e os que apresentavam comportamento inadequado, dos mais diversos tipos, eram levados aos hospitais em busca de possíveis tratamentos; para asilos, para que não ficassem circulando a esmo nas cidades, e para cadeias aqueles que moravam no interior, próximos das capitais.

Nessa época, como havia uma francofilia – pois era grande a difusão e aceitação de ideias vindas da França –, pessoas que iam estudar em território francês voltavam ao Brasil trazendo novidades de um lugar visto como altamente desenvolvido e a ser imitado. Além, é claro, de trazer influências do jeito de se vestir, de estudar, tipos de comidas típicos da França,

No entanto, todo esse impacto vai além dessa mera absorção de hábitos, mas se deve também à penetração de seus escritos pelo Brasil, que inflamavam as ideias que pregavam e reafirmavam a França como o lugar da civilização (BARBATO, 2014, p.180).

Não demorou a que as ideias francesas fossem copiadas por aqui, e foram criados o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, posteriormente, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos. Em ambas as instituições, localizadas no Rio de Janeiro e que foram idealizadas por pessoas próximas à figura do imperador, o regime era de internato. A educação de cegos e surdos objetivava **também** a profissionalização deles, para que **a pessoa com deficiência** e sua família encontrassem meio de sobrevivência nas profissões, em sua maioria ligadas às atividades manuais.

Diante desse movimento, visando **às pessoas com deficiência** e à sua escolarização, nasciam movimentos e eventos que tratavam dessa temática. Ocorreu, por exemplo, o I Congresso de Instrução Pública de 1883, que discutiu a formação de professores para alunos cegos e surdos. O tema foi exposto por dois médicos. No texto à frente, serão explicitadas, com detalhes, a presença da medicina e as implicações do discurso médico na educação da pessoa com deficiência, com destaque para os surdos. Esses

[...] discursos envoltos de verdades socialmente elaboradas são adotados e ostentados como se falassem de verdades gerais. Mas o que é o discurso senão aquilo que manifesta (oculta) o desejo, aquilo que é o objeto do desejo, aquilo pelo que se quer travar suas lutas, “o poder do qual nos queremos apoderar”? (FOUCAULT, 1996, p. 10). A procura da verdade nos diferentes discursos estabelecidos (científicos, literários, jurídicos, médicos [...]) têm levado a um processo de exclusão de discursos diferentes, tendendo a exercer sobre eles uma espécie de pressão e um poder de coerção (DORZIAT, 2009, p. 19).

A educação das pessoas com deficiência tem forte relação e pioneirismo no campo médico, pois esses foram os primeiros a tratá-los, investigando possíveis causas e estudando meios para tratamentos menos invasivos. Em seguida, houve a participação dos pedagogos, estes influenciados pela psicologia. Os médicos atuavam diretamente com as crianças com deficiência, buscando um tratamento adequado e menos desconfortável. Além disso, muitos atuaram como diretores de escolas especiais, como o INES. No momento em que perceberam que a atuação médica não era suficiente, voltaram os olhos para os aspectos pedagógicos.

Nas primeiras escolas do século XIX, os alunos com deficiência eram separados dos demais alunos, e isso era realizado com o intuito de não atrapalhar o andamento dos considerados “normais”, para que os professores não precisassem retomar conteúdo ou trabalhar em um ritmo mais lento, a fim de que as pessoas com deficiências fossem capazes de acompanhar. Os alunos com deficiência (de acordo com o pensamento da época) precisavam de uma educação especializada. Assim, os alunos considerados anormais eram encaminhados para a escola que possuía atendimento específico. Nessas escolas, esses alunos recebiam acompanhamento da Pedagogia e, por vezes, da Psicologia, por meio de testes, objetivando ajustar e corrigir as deficiências. No sentido de verificar essas informações, Jannuzzi (2012) recorreu aos estudos de Basílio de Magalhães – que havia se dedicado a estudar a temática – e destaca: “a educação dessas crianças

seria de responsabilidade de todos, que deveriam fazer o que estivesse a seu alcance para tentar corrigir toda imperfeição com que se deparassem”. (JANNUZZI, 2012, p. 40). Naquele momento e até contemporaneamente, a atuação do médico é central e inquestionável; já a atuação do pedagogo é menos legítima e exerce papel secundário. O discurso, a visão e a atuação médica, como elementos principais, reforçam a ideia de normalização das pessoas com deficiências. Conforme Dorziat (2009) afirma, pretendia-se

[..] resgatar uma realidade que, em vista da característica biológica, sofreu fortemente as consequências da tentativa de enquadramento dos sujeitos em abordagens clínicas, em coerência com o modo racionalista de desenvolvimento universal, de busca de homogeneidade e padronização das condutas sociais (DORZIAT, 2009, p.22).

Qual era o processo que definia as pessoas com deficiência como tal? Além dos diagnósticos médicos, era na escola que os “anormais” eram destacados por meio de testes realizados. Porém, muitos educadores questionavam os critérios e a maneira como as crianças estavam sendo classificadas. Por vezes, a indisciplina e inquietação dos alunos eram consideradas anomalias. Além de apontar, a escola também rejeitava esses alunos. Um exemplo disso pode ser visto pelo artigo 68 do Decreto-lei 1.216, de 27 de abril de 1904, Título III, Capítulo II, que trata da matrícula dos alunos nas escolas do Estado de São Paulo à época:

Artigo 68. - Não serão matriculados, e, portanto, não entrarão no sorteio: **a)** as crianças de idade inferior a seis anos completos; **b)** os que tenham completado 16 anos embora com princípios de instrução; **c)** os que padecerem de moléstia contagiosa ou repugnante; **d)** os que não tenham sido vacinados; **e)** os imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução (SÃO PAULO, 1904, sem página).

Nota-se, conforme reza o último item do artigo, que a lei rejeitava a matrícula – dentre outros senões – dos que eram considerados “imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução”. Inaptos para educação, portanto, conforme classificação, os anormais seriam excluídos das escolas comuns.

No entanto, começou uma forte corrente de apoio para que as escolas recebessem e tratassem esses alunos. Porém, esse atendimento seria oferecido em escolas especiais, ou seja, em escolas específicas. Esse apoio não era sem propósito, pois

A defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefícios dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar (JANNUZZI, 2012, p. 45).

Levando-se em conta a veracidade dessa afirmação, registra-se que a educação das pessoas com deficiência também foi pensada para promover cortes nos gastos públicos e particulares e para formar pessoas produtivas para a sociedade. Hoje (2019), a escola comum acolhe os alunos com deficiência, sendo desnecessários o funcionamento e a manutenção de escolas clínicas, ou escolas especiais, para atender uma gama do público específico. Contemporaneamente (2019), a escola comum atende e absorve parte dessa demanda, tendo em vista que algumas crianças com certas limitações, deficiências e sérios comprometimentos, ficam impossibilitadas de frequentar o ambiente escolar, sendo atendidas em instituições especializadas. Conforme ocorre a crescente inclusão dos alunos com deficiência nos primórdios do campo educacional, verifica-se que há um aumento de pesquisas e publicações na área, ainda que tímidos.

Muitos desses escritos eram oriundos da vertente psicopedagógica. Havia, por exemplo, a presença do psicólogo italiano Ugo Pizzoli, que, dentre várias atuações, foi o responsável pela elaboração da Carteira Biográfica Escolar, documento destinado para cada criança matriculada nas escolas em São Paulo, em 1914. Algumas notas a respeito das ações de Pizzoli foram publicadas no Anuário de Ensino em 1918, no referido Estado (SÃO PAULO, 1918). Há uma orientação, a nível de experimentação, em relação às indicações do médico italiano. Com o intuito de mostrar a valorização da fala médica na área educacional, serão exibidas partes do documento feito por Pizzoli para uso em escolas:

Imagem 5. Notas sobre documento elaborado por Ugo Pizzoli.

A titulo de experiencia, enviamos a todos os directores de escolas normaes o processo empregado em Modena, Italia, nas aulas de methodologia pratica, pelo professor Hugo Pizzoli. Consiste esse processo nas indicações do quadro abaixo.

Notas do Cathedratico de Pedagogia

N. — Praticante — Classe

Data — Lição professada em — Classe de pratica

THEMA :

.....

Julgamento da lição relativa:

A	} escolha do thema	1) Correspondencia do thema: com a media da intelligencia e da cultura da classe?
	} á	2) Escolha do thema:
	} escolha do thema	3) Finalidade do thema: preferentemente intellectual? moral?
		4) Correlação do thema: com o programma didactico da classe?

Fonte: Anuário de Ensino (SÃO PAULO, 1918, p. 290)

Imagem 6. Notas sobre documento elaborado por Ugo Pizzoli.

— 291 —

B	Ao conteúdo	<p>1) Quantidade das idéas: _____ defeito ? excesso ?</p> <p>2) Qualidade das idéas: _____ idoneidade ? precisão ? clareza ? efficacia ? praticabilidade ?</p> <p>3) Successão das idéas: _____ em ordem logica ? psychologica ? chronologica ? ecletica ?</p> <p>4) Complexo das idéas: _____ connexão ? desconnexão ? fragmentação ?</p> <p>5) Associação das idéas: _____ entre si e com os sentimentos ? que sentimentos foram suscitados ? quaes os que se podiam opportunamente suscitar ?</p>
C	à forma	<p>1) Methodo: _____ narrativo ? expositivo ? dialogico ? euristico ? com que proficiencia seguido ?</p> <p>2) Acção: _____ movimento ? calor ? elegancia ? suggestividade ? franqueza ?</p> <p>3) Grammatica: _____ pronuncia ? morphologia ? syntaxe ?</p> <p>4) Linguagem: _____ pureza ? propriedade ? conveniencia ? harmonia ?</p> <p>5) Subsídios didacticos: _____ objectos ? instrumentos ? aparelhos ? plasticos ? figuras ? desenhos no quadro negro ?</p> <p>6) Desenvolvimento: _____ sobriedade ? symetria ? exemplificação efficax ? habili- dade em fazer emergir as idéas principaes ? em res- ponder, com opportunidade, a ensinamentos em occa- sões offercidas pelos alumnos ?</p>
D	ao resultado	<p>1) Disciplina: _____ silencio ? compostura ? deferencia ? sympathia ?</p> <p>2) Proveito: _____ atenção ? interesse ? emoção ? applicação ? fim moral ? atingido ? inatingido ?</p>

Julgamento synthetico da lição: _____

Attitude e preparo do professor: _____

Voto: _____

O documento reproduzido acima é composto em grande parte por perguntas sobre o desempenho do aluno na escola, assim como relacionadas à postura docente e sobre como aconteceria a aula. Na sequência do documento, página 292, há indicações para que o professor anote suas observações em relação ao aluno. Outras informações sobre a Carteira Bibliográfica Escolar são descritas por Jannuzzi (2012),

Esse documento constava de nove páginas com fotografias anuais das crianças, seguidas de mensurações diversas, observações antropológicas, físico-patológicas, dados anamnésicos das famílias e das crianças, esses obtidos pelos médicos (JANNUZZI, 2012, p. 46).

O documento foi aqui exposto a título de informação, como parte do trabalho que o médico italiano desenvolveu na área pedagógica, com viés na área da Psicologia, realizando testes físicos e psíquicos com os alunos. Por isso, torna-se importante visitar os estudos de Menezes e Pinheiros (2016), que trazem luz às obras e experimentos realizados por Pizzoli. Porém, atenta-se para as possíveis atitudes voltadas para a área pedagógica a partir da visão médica, na busca por analisar e classificar os normais e os “anormais”. Ressalta-se, ainda, com o exemplo de Ugo Pizzoli, que a educação precisava de subsídios de diversas áreas e ciências, tornando possível notar o estabelecimento de comparações entre o normal e o “anormal”, sempre embasadas pela Medicina e pela Psicologia. Prova disso é a árvore pedagógica elaborada por Pizzoli e publicada em 1909 (antes do documento disponibilizado pelo Estado de São Paulo) em sua obra intitulada *Pedagogia científica*. Conforme imagem a seguir, a educação é caracterizada comparativamente por uma árvore, em que as raízes são representadas por ciências, e, do tronco, crescem galhos: de um lado, representando a educação normal, estes são fortes e vistosos; do outro lado, representando a educação “emendativa” (a do “anormal”), cujos galhos são fracos e debilitados, inclusive apresentando nomenclaturas de algumas deficiências. Como prova da herança do ensino “emendativo” na área da surdez, em 1934, ocorreu a publicação do manual *Pedagogia “emendativa” do surdo-mudo*.

Imagem 7. Árvore pedagógica de Pizzoli (Pedagogia Científica, 1909, p. 10).

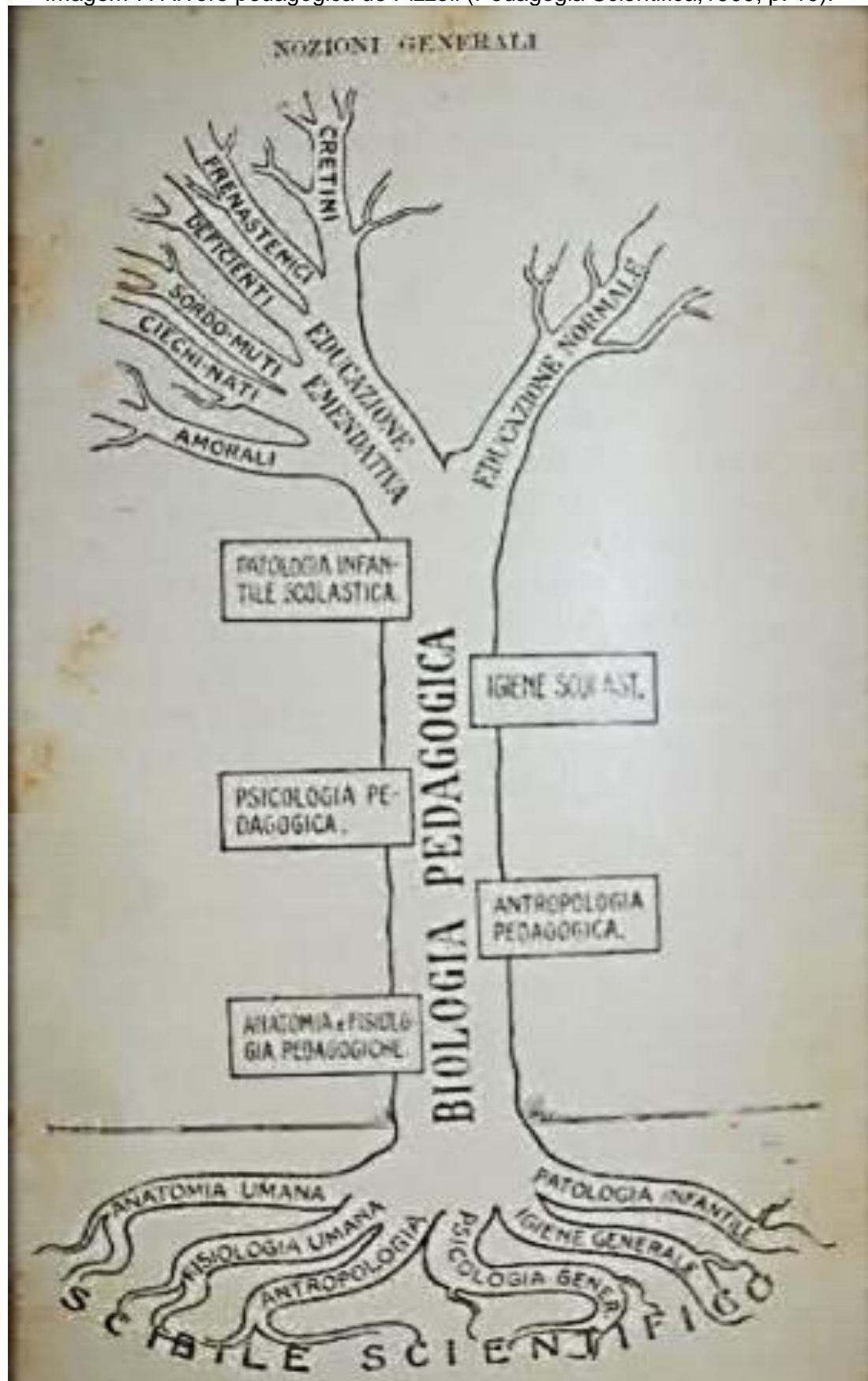
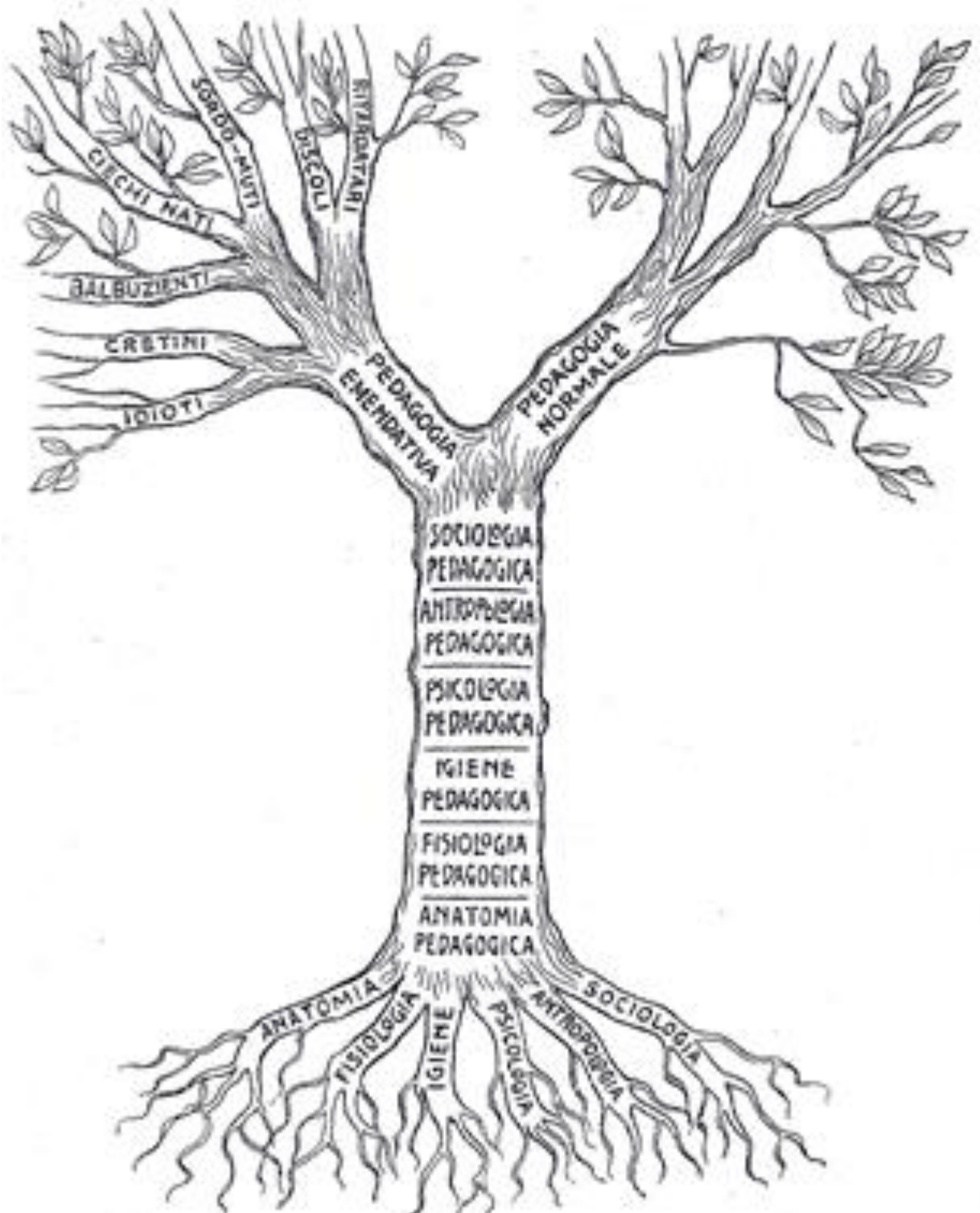


Imagem 8. Releitura da árvore pedagógica de Pizzoli.



Fonte: Cerea (2018)

Os “anormais”, pessoas que não se enquadravam nos padrões da sociedade, eram considerados como diferentes, e a educação era vista como a única opção que poderia dar uma chance de eles se enquadrarem na organização social.

No movimento de suposta negação a essa forma apartada de tratar a questão, as escolas especiais instituíram como seu objetivo maior a integração dos ditos deficientes na sociedade, iniciando pela escola. Esta funcionava, muitas vezes, apenas com a função terapêutica, que tinha por meta corrigir os distúrbios que dificultavam melhor adaptação no ambiente regular. Esse serviço de apoio, que podia ser considerado transitório, dependendo do caso, tinha por finalidade levar os alunos a adquirirem comportamentos e habilidades que o capacitar-se a conviver entre os “normais” e manifestar-se atitude semelhante a deles (normais) (DORZIAT, 2009, p. 62).

A escola especial também era vista como preparatório para os alunos com deficiência, para que pudessem se adaptar às escolas comuns.

Para Jannuzzi (2012), algumas vertentes na área pedagógica surgiram em relação à educação das pessoas com deficiência, listando-se algumas das mais influentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 3. Algumas das vertentes pedagógicas, apontadas por Jannuzzi (2012), relacionadas às pessoas com deficiência

Vertentes pedagógicas	
<p>Médico-pedagógica (JANUZZI, 2012, p. 82-88) Período: Em torno de 1900 (quando já se nota o interesse da Saúde na Educação) até 1929</p>	<p>Profissionais da área da Saúde se interessam pela Educação dos “anormais”, embora, algumas vezes, depreciando-os. No que diz respeito à surdez, fica evidente – diante da publicação, do diretor Armando Paiva Lacerda, do Instituto Nacional dos Surdos Mudos, no livro <i>Pedagogia emendativa dos surdos</i> – que o objetivo da educação seria suprir as falhas resultantes das anormalidades, a fim de salvar o futuro desses alunos, os quais, sem orientação, conforme o diretor, estavam fadados à prostituição, delinquência e criminalidade.</p>
<p>Psicopedagógica (JANUZZI, 2012, p. 88-97) Período: em torno de 1928 a 1960. Ainda hoje (2019), percebe-se a presença desta vertente na educação.</p>	<p>Apresenta preocupações com aspectos intelectivos, realizando testes de inteligência como meio de organizar classes homogêneas e facilitadoras do ensino e da aprendizagem. Manuel Bergstrom Lourenço Filho retomou o laboratório e estudos de Ugo Pizzoli em relação à Educação e à Psicologia.</p>
<p>Economia da Educação (JANUZZI, 2012, p. 146-152) 1920 a 1930: há aceleração da instalação fabril no Brasil. 1970: ênfase para o setor econômico.</p>	<p>Formando os anormais para o trabalho, a fim de eles conseguirem o sustento necessário e/ ou ajudarem a melhorar a renda familiar. No INES, há forte investimento nas oficinas, que ensinavam a trabalhar em funções baseadas em ações repetitivas.</p>

<p>Normalização-Integração (JANUZZI, 2012, p. 152-158) 1970 até meados dos anos 1990.</p>	<p>Começa a onda de movimentos importantes em favor das pessoas com deficiência. Nascem associações importantes, inicia-se a busca pela integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino com condições de atendimento.</p>
<p>Inclusão (JANUZZI, 2012, p. 153-161) A partir dos anos 1990.</p>	<p>Sob influência da Declaração de Salamanca (1994), incentiva-se uma reestruturação do ensino com avanços e aprimorados em relação à integração proposta anteriormente, pela qual a educação é considerada uma ferramenta essencial para a transformação da realidade, visando à transformação social.</p>
<p>Educação como mediação (JANUZZI, 2012, p. 161-63) Fim dos anos 2000</p>	<p>Visa à participação das pessoas com deficiência na transformação social; a escola é considerada primordial no sentido de as pessoas com deficiência terem autonomia em relação à organização de uma sociedade justa, além de buscar a igualdade e a equidade entre todos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa definição de vertentes, ao longo do tempo, na área pedagógica em relação à educação das pessoas com deficiências, foi destinada, nesta pesquisa, maior atenção aos surdos, não menosprezando cegos, pessoas com deficiências intelectuais ou demais deficiências, mas para se ater e traçar uma linha diacrônica para o estudo em tela. Portanto, espera-se que não cause estranheza a ausência de mais detalhes em relação às pessoas com deficiências de modo geral.

Após essas breves considerações sobre a educação das pessoas com deficiências, faz-se necessário prosseguir discutindo a educação do surdo no Brasil, que se iniciou no Rio de Janeiro por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, com a criação Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), tendo sua nomenclatura alterada, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1857, para Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM), e, finalmente, teve seu nome modificado, conforme Diário Oficial de 18 de dezembro de 1981, para como é conhecido atualmente (2019): Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o que será o tema principal do próximo item.

2.2 Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES: o início do ensino destinado às pessoas com surdez no Brasil e algumas heranças

O INES, neste item, é considerado como matriz de referência para compreensão da educação de surdos no Brasil, pois, desde sua inauguração até os dias atuais (2019), exerce forte influência e oferece subsídios para as lutas da comunidade surda, principalmente no que está relacionado à Educação. Campello e Rezende (2014) descrevem algumas das repercussões iniciais do INES:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é uma escola centenária, a primeira escola de surdos no País, que abrigou e educou vários dos líderes surdos de todo o País, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. Alunos surdos, formados no INES, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda afluída por todo o país. Por isso, consideramos o INES como o berço da nossa língua de sinais e da nossa cultura surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 77).

Um dos papéis que o INES ainda exerce na atualidade é o de centro de formação de professores das pessoas com surdez, visto que oferece cursos de graduação e de pós-graduação para qualificação dos profissionais que pretendem atuar com pessoas surdas. No portal do Ministério da Educação (MEC), estão algumas das atribuições que o governo brasileiro designa aos INES, sendo:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), órgão do Ministério da Educação, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças (BRASIL, 2018).

No seu relatório de gestão, (assinado por Stny Basilio Fernandes dos Santos, então diretora do INES) no exercício de 2000 (INES, 2001), quando tem sua representatividade legitimada pelo MEC, estão apontadas algumas atribuições à época. Atuando em parcerias, o INES tem como trabalho e “responsabilidade o desenvolvimento de pesquisas, a formação e a capacitação de recursos humanos e a assessoria técnica aos profissionais e instituições que atuam na área da surdez.” (INES, 2001). Nesse documento, estão listadas algumas ações, tais como:

1. Elaboração, produção, impressão e distribuição (no território nacional brasileiro) de material didático-pedagógico, destinado à divulgação de estudos relacionados à área da educação de surdos;
2. Realização de pesquisas na área de Ciências Humanas;
3. Parcerias para oferecimentos de congressos, palestras e eventos;
4. Viabilização de cursos profissionalizantes;
5. Curso de LIBRAS para profissionais do INES e comunidade em geral;
6. Cursos de nivelamentos para funcionários do INES;
7. Capacitação à distância para profissionais que atuam na área da surdez;
8. Produção e divulgação de projetos educacionais, científicos e tecnológicos na área da surdez.

Nesse mesmo documento, estão expostos alguns dos seus objetivos, segundo os quais se propõe entender

[...] que nossa missão/ atividades/ objetivos são relevantes à Política Nacional de Educação Especial, pois nossa atuação não está restrita à educação de surdos no estado do Rio de Janeiro. Responsável pela difusão do saber aqui construído, entre municípios e estados da Federação, implementamos o levantamento das instituições que atendem surdos no Brasil, suas características e necessidades, permitindo assim delinear e vislumbrar a importância do trabalho/ missão aqui realizados. [...] O INES, como Centro de Referência Nacional na área da surdez, não pode se furtar a assumir também os alunos com múltiplas deficiências (INES, 2001, p. 27-28).

Além do que está descrito no relatório de gestão, com o Decreto 5.626 de 2005, o INES assume a responsabilidade, juntamente a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de elaborar a prova de proficiência em Libras, chamada de ProLibras, tendo em vista que não havia estabelecimentos educacionais – por exemplo, faculdades – para o ensino de Libras, mas já existiam pessoas fluentes em tal língua. Em 2017, ficou responsável pela tradução da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato inédito na história da avaliação em larga escala, que, no referido ano, teve como tema da redação a educação das pessoas com surdez.

Do exposto, considera-se oportuna uma breve exposição diacrônica do INES, no sentido de mostrar como ele se desenvolveu como marco histórico para a educação de surdos brasileiros.

Em 1835, o deputado Cornélio França apresentou um projeto que propunha a criação de uma escola para surdos-mudos. (MOACYR, 1939, p. 536-601). Este projeto, porém, nunca saiu do papel e também não teve aceitação das instâncias superiores da época. Passados cerca de 20 anos, um instituto próprio, para atendimento de pessoas com surdez, foi pensado e construído.

Nesse momento, uma prática comum era a de alunos surdos – formados por Institutos europeus específicos para surdos (como o Instituto Nacional de Jovens surdos de Paris, doravante INJS, criado na época da Revolução Francesa) – serem contratados para abrir estabelecimentos destinados à educação de seus semelhantes em outros países. Evidência desse intercâmbio realizado entre os países pode ser encontrada no *site* do INJS de Paris (FRANÇA, 2018a) com a opção de cooperação internacional oferecida pelo instituto europeu. Assim como na época do século XIX, contemporaneamente (2019) é possível fazer uma parceria com esse instituto parisiense de surdos. Inclusive, no próprio portal do INJS, o Brasil é citado – juntamente com os Estados Unidos – como um dos países que seguiram o modelo definido pelo INJS e que conseguiu ter um professor surdo formado pelo instituto como responsável por inaugurar uma instituição destinada aos surdos. Ainda no portal do INJS, há um *link* dedicado a narrar o início do INES sob influência de um professor surdo, formado no instituto parisiense, e as atuais parcerias estabelecidas entre Brasil e França, nas quais o INES tem destaque nas ações colaborativas. O INJS assumiu educação de surdos com base em três vertentes: a Língua Francesa de Sinais, a língua oral francesa e o francês escrito; também, ofereceu aos seus alunos acompanhamento pedagógico, social e médico. (FRANÇA, 2018b).

Em 22 de junho de 1855, E. Huet envia para o Imperador D. Pedro II uma carta de intenção, na forma de relatório, para abrir um estabelecimento para educação de surdos. O professor francês e surdo, juntamente com outras figuras próximas à Corte imperial, obteve autorização e subsídio financeiro para iniciar um instituto para pessoas surdas. Após autorização concedida, a escola para surdos passou a funcionar nas dependências do colégio M. de Vassimon, em 1856. Em abril do mesmo ano, Huet solicita que a escola funcione em outro lugar, um local próprio. Após trâmites burocráticos, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior, localizada no morro do Livramento. Somente em 1881 se instalou na rua das Laranjeiras. Sob a gestão do Dr. Custódio Ferreira

Martins, é iniciada uma obra de ampliação em 1913, tendo sido o prédio finalizado em 1915. A rua das Laranjeiras é o local onde até os dias atuais (2019) as atividades do INES acontecem.

Na imagem a seguir, é possível ver a primeira publicação do INES em forma de documento brasileiro. As informações contidas nele dizem respeito às disciplinas, às orientações de seleção do público estudantil e o valor da pensão.

Imagem 9. Primeiro documento publicado relacionado ao INS

- 406


COLLEGIOS DE MENINOS.

COLLEGIO NACIONAL

RUA DOS BENEDICTINOS N.º 8

NO RIO DE JANEIRO

OS MENINOS
A CARGO DE
Mr. HUET
DIRECTOR DO ESTABELECIMENTO



AS MENINAS
A CARGO DE
Mme. DE VASSIMON
E SUAS FILHAS

PARA

SURDOS-MUDOS DE AMBOS OS SEXOS

DEBAIXO DO PATROCINIO DE

SUAS MAJESTADES IMPERIAES

E

DE UMA COMISSÃO INSPECTORA.

Este estabelecimento, fundado por M. E. Huet, ex-director da Instituição dos Surdos-Mudos de Bourges, e destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admite qualquer individuo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos.

O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes

DISCIPLINAS.

Escrepta e leitura.	Historia do Brasil.
Elementos da lingua nacional — Grammatica.	Historia sagrada e profana.
Noções de religião e dos deveres sociaes — Cathecismo.	Arithmetica.
Geographia.	Desenho.
	Escrepturação mercantil.

Lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas.

Dar-se-hão outrosim lições de pronuncia, de articulação e de leitura áquelles individuos, em quem se reconhecer aptidão para semelhantes exercicios.

A pensão é de 500 5000 rs. annuaes, recebida em trimestres adiantados.

Pela exemplar charidade de alguns distinctos bemfeitores, que se responsabilisão pelas respectivas pensões, será admittido um certo numero de Surdos-Mudos, cujas familias, por falta de meios, não possão satisfazê-las. As pessoas que pretenderem que seus filhos gozem do beneficio da instrução e da educação, ou sejam abastados, ou faltas de meios, devem dirigir-se por escripto ao Director, indicando-lhe com a maior exatidão o nome, idade, sexo e morada do candidato.

Fonte. Almanak (1856, p. 406)

Quando iniciadas as atividades, em 1º de janeiro de 1856, no então Imperial Instituto dos Surdos Mudos (ISM), podiam se matricular alunos surdos de

ambos os sexos, entre sete e dezesseis anos, e que apresentassem certificado de vacinação. A princípio, o curso tinha duração de seis anos e o plano de ensino era composto pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos considerados aptos) e Doutrina Cristã. (ROCHA, 2007, p. 30).

A data da fundação foi posteriormente alterada para 26 de setembro de 1857, por meio do artigo 7 do Decreto nº 6.892, de 13 de março de 1908. A mudança aconteceu por conta de uma lei publicada em 26 de setembro de 1857, que fixava os valores a serem destinados do Império ao ISM.

Após a saída de E. Huet e de outros diretores da gestão do ISM, sob a direção do médico Tobias Rabello Leite, umas das metas da instituição era oferecer ensino profissionalizante aos alunos.

Em 1880, entre os dias 6 e 11 de setembro, aconteceu em Milão um importante congresso, com o intuito de discutir a educação de surdos ao redor do mundo. O congresso apontou que o ensino de surdos deveria ser realizado pela abordagem oralista, sendo indicado como o mais apropriado em detrimento da língua de sinais.

Na Europa e na América, vivia-se o auge da controvérsia envolvendo metodologias de ensino que contrapunham fala e língua de sinais como meios de instrução e comunicação nas escolas de surdos. Em Milão, na Itália, durante o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos, a decisão de proibir a língua de sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos. Dos 164 delegados presentes, representando a Itália (87 delegados), a França (53 delegados), a Inglaterra, a América, a Suécia, a Bélgica e a Alemanha, apenas dois eram surdos: James Denison, da delegação de Washington DC, USA, e Claudius Forestier, diretor da escola de surdos de Lyon, na França. Foram oito as resoluções votadas, das quais as duas principais encaminhavam os objetivos do Congresso: impor e votar o Método Oral Puro como principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais na educação de surdos, e monopolizar a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas. O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53).

O congresso de Milão, como ficou conhecido, e os apontamentos ali realizados influenciaram o Instituto para surdos no Brasil, pois a educação do INES foi baseada na abordagem oral por um longo período. No entanto, nos Estados Unidos da América, houve resistência ao Congresso de Milão, pois o professor

Edward Gallaudet, presente ao evento, colocou-se abertamente contra a abordagem oralista e apoiava veementemente o uso da língua de sinais na educação de pessoas surdas. As tendências mundiais sobre a educação de surdos tinham como propósito formar cidadãos capazes de exercer direitos e deveres (Alemanha e Inglaterra), viés político-religiosa (França e Itália) e converter pessoas inúteis em trabalhadores (Estados Unidos). O Brasil simpatizava com o primeiro e com o terceiro propósitos. (ROCHA, 2007, p. 45-46).

Em 1911, o Decreto nº 9.198, no artigo 9º, determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas no Instituto dos surdos brasileiros, a qual pode ser interpretada como uma resposta às indicações do Congresso de Milão. Contudo, em 1914, os resultados dessa experiência não eram positivos. (ROCHA, 2017, p. 56).

Em janeiro de 1925, por meio do Decreto nº 16.786, o Instituto para Surdos e o Instituto para Cegos passaram a ser considerados como estabelecimentos profissionalizantes e, assim, começaram a oferecer oficinas aos alunos. A maior parte das atividades profissionalizantes ali desenvolvidas era voltada para trabalhos manuais, tais como sapataria e encadernação.

Abaixo, seguem algumas imagens retiradas das oficinas, publicadas por meios de comunicação da época, como a *Revista do Serviço Público*:

Imagem 10. Oficina de sapataria



OFICINA DE SAPATARIA — Aprendizagem trabalhando na montagem de calçado

Fonte: Revista do Serviço Público (1942, p. 21)

Imagem 11. Oficina de Encadernação



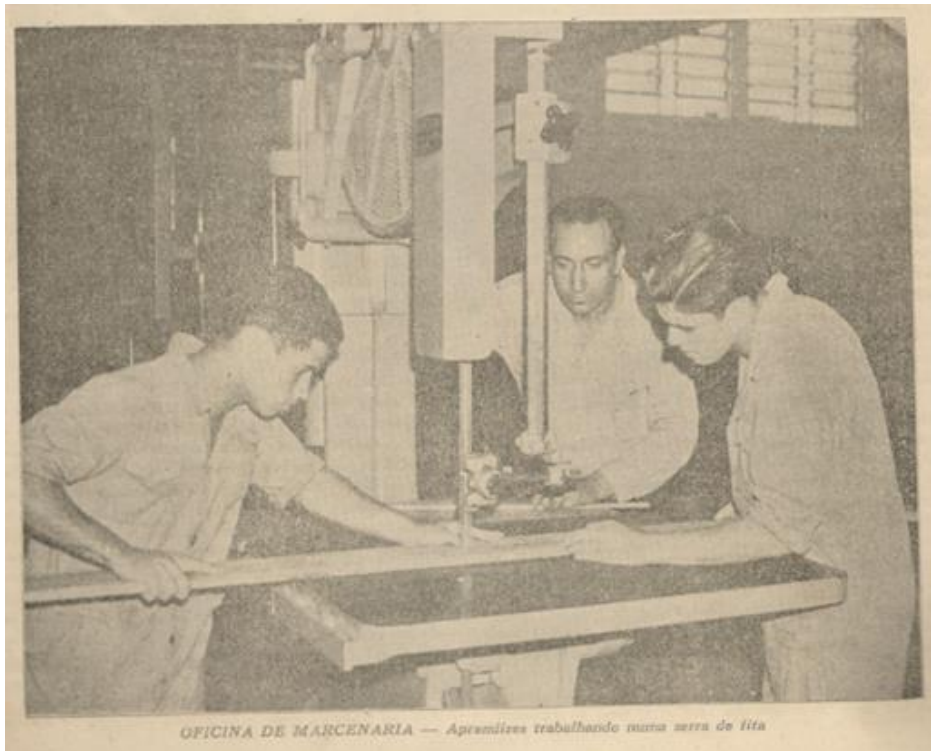
Fonte: Revista do Serviço Público (1942, p. 23)

Imagem 12. Oficina de carpintaria



Fonte: Repositório INES (2018a)

Imagem13. Oficina de marcenaria



Fonte: Revista do Serviço Público (1942, p. 22)

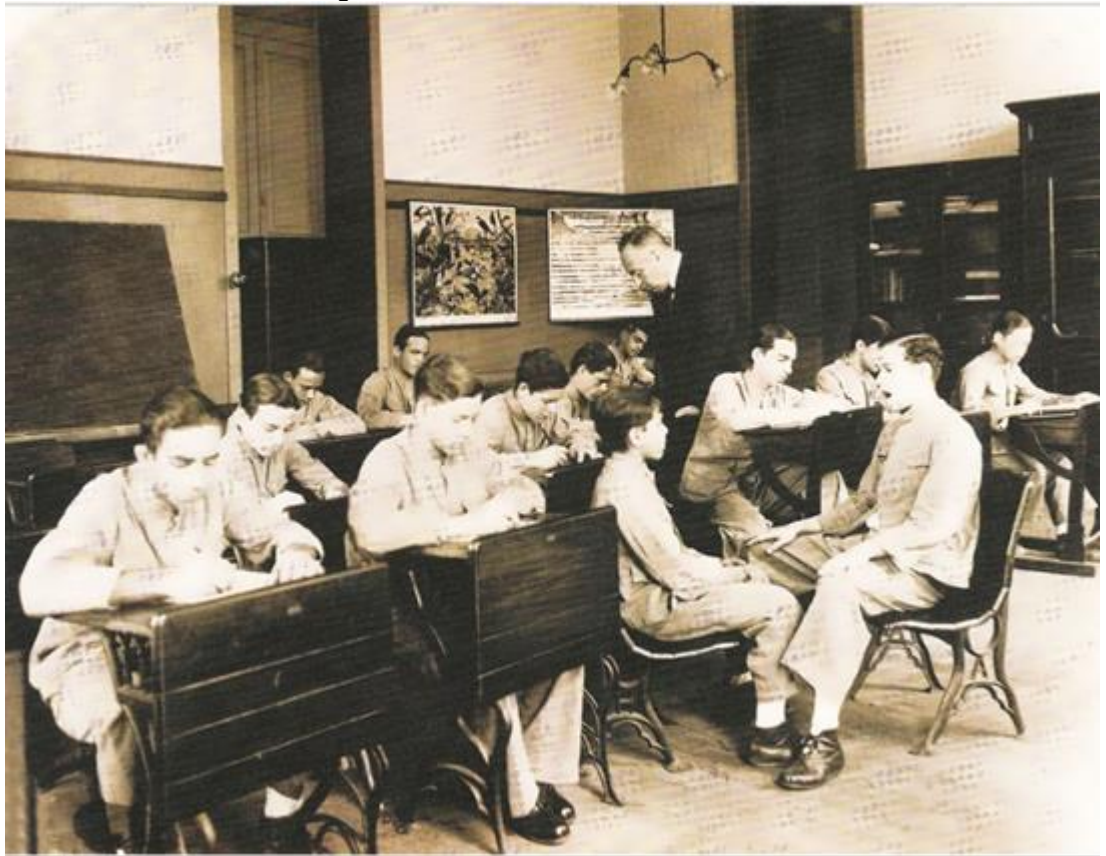
Imagem 14. Oficina de corte, costura e bordado para as alunas surdas



Fonte: Revista do Serviço Público (1942, p. 20)

Na década de 1930, conforme Rocha (2007, p. 60), a tese de doutorado do médico Arnaldo de Oliveira Bacellar, pela faculdade de Medicina de São Paulo, sobre a temática da surdez, levou-o a conhecer o Instituto de Surdos no Rio de Janeiro. Essa visita rendeu diversas críticas à gestão, feitas pelo referido médico, dentre elas a ocupação do espaço no prédio por diversas repartições federais que ali funcionavam; a dificuldade do ensino se efetivar diante das ausências de materiais diversos, de métodos de ensino e de administração, além do fato de o Dr. Bacellar se deparar com alunos “maltrapilhos e descalços”, chamando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) de escola de “fachada” para acolhimento de surdos e “perfeitos idiotas” que ali se encontravam.

Imagem 15. Sala de aula na década de 30



Fonte: Repositório INES (2018b)

Na imagem acima, é possível analisar a sala de aula, em que se tem uma disposição dos alunos de modo a favorecer as práticas oralistas. Pode-se ver um aluno maior em frente à sala, sentado de maneira distinta, diante de outro menino, ambos com uniformes semelhantes. Por conta desse posicionamento particular, sentado em posição de destaque em frente à sala, e a maneira como os

lábios estão abertos (pode-se inferir que seja uma atividade de oralização que envolve leitura labial), é possível supor que ele exerça a função de repetidor. Além da posição em que se encontra, há outra figura de instrutor na sala; este usa vestes diferenciadas de cores escuras, dando a ideia de que a figura principal seja o adulto, e o menino uma espécie de auxiliar. Conforme Sofiato (2011), sobre o professor repetidor, muito se assemelhava ao método Lancaster, pois ambos os métodos consistiam em um aluno, com desempenho considerado bom, ser incumbido de repassar o conhecimento aos demais, auxiliando os professores.

O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos inspirava-se numa tendência que vinha do Instituto Nacional de Surdos de Paris, que era a de ter seus ex-alunos atuando como professores. O professor repetidor tinha muitas funções dentro do Instituto (SOFIATO, 2011, p. 628).

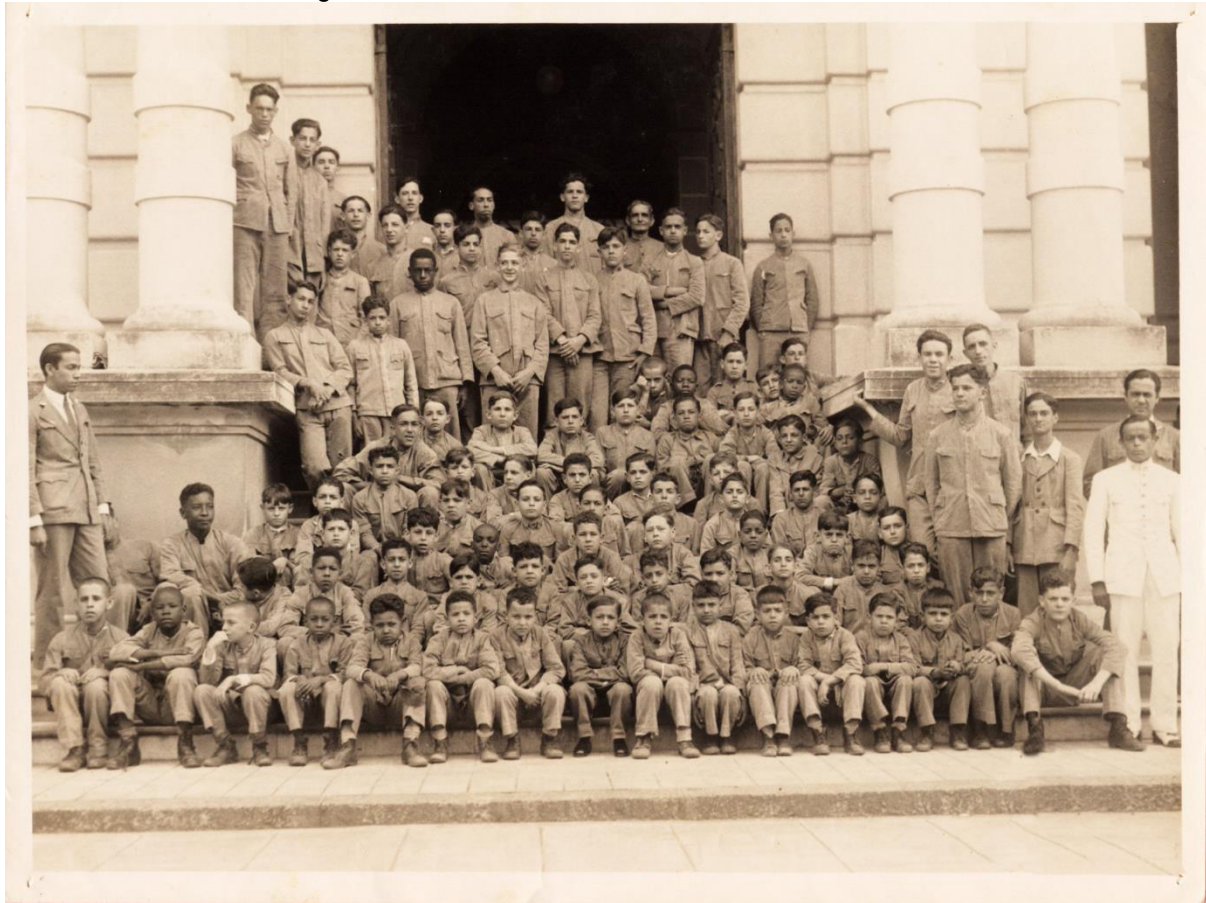
Dentre as funções desse professor repetidor, pode-se elencar as que ele assistia à aula do professor e depois repetia o seu conteúdo aos outros alunos, monitorava os momentos do intervalo desde a saída até o retorno à sala de aula, acompanhava os visitantes que fossem conhecer o INES, pernoitava com alunos, corrigia exercícios e substituía professores, quando assim se fizesse necessário. (SOFIATO, 2011, p. 628)

Imagem 16. Sala de aula na década de 30



Fonte: Repositório INES (2018c)

Imagem 17. Alunos do INES na década de 40



Fonte: Repositório INES (2018d)

Ex-alunos eram contratados para trabalhar no INES como repetidores ou como profissionais de outras áreas, principalmente nas funções relacionadas aos trabalhos básicos, tais como limpeza e zeladoria. Muitos se formavam, mas a grande maioria não tinha como sobreviver fora dos portões do INES (ROCHA, 2007).

Em 1989, o INES contava com o Primeiro Grau (hoje, Ensino Fundamental) e com o Segundo Grau (hoje, Ensino Médio), tornando-se semelhante às estruturas de ensino regular das demais instituições de ensino.

Seguindo as tendências internacionais, o INES trabalhou com diversos métodos, conforme relatos ao longo da obra de Rocha (2007), em períodos em que o oralismo foi a principal abordagem pedagógica, como também teve, em uma época, a influência da Comunicação Total. Embora a mímica (como a língua era chamada naquele tempo) circulasse no Instituto, o desenvolvimento da fala foi o objetivo central das disciplinas, por um longo período.

No INES, foi iniciada, em 1980, uma forte campanha para que os alunos surdos tivessem contato com professores na mesma condição. A princípio, os professores surdos sinalizantes não podiam acompanhar os alunos; prova disso é que a “seleção de candidatos a curso de professores de Deficientes da Áudio-Comunicação” deveria obedecer a uma complementação “no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíam distúrbios de audição e linguagem”, pois acreditava-se que não poderiam exercer a profissão (ROCHA, 2007, p. 112). Houve resistência no INES, pois admitiam que, além da fala, a utilização da mímica não podia ser descartada.

Apenas no começo dos anos de 1990 é que, pela primeira vez, há a presença da língua de sinais no projeto pedagógico da Instituição: “era o fim do uso clandestino da língua de sinais nas relações sociais e de ensino no INES.” (ROCHA, 2007, p. 128).

Sendo assim, o INES passou de Instituição com “foco no ensino de linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares”, cujos alunos utilizavam predominantemente língua de sinais (ROCHA, 2007, p. 131). Essa autora ainda ressalta o importante papel de profissionais surdos ao longo dos anos em que atuaram, principalmente a partir da maior abertura para a participação deles, dos anos 2000 em diante.

Nesse momento, a ideia que ganhou força foi a necessidade da presença de um adulto surdo ensinando surdos na escola. Isto pode ser comprovado pelo Relatório sobre a Política Linguística para Educação de Surdos (BRASIL, 2014) e pela publicação, em 1999, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos em 1999, do documento “Educação que nós surdos queremos”. Esses dois documentos serão discutidos ao longo do estudo aqui proposto.

Sobre a evolução histórica do INES, Bentes e Hayashi (2016) realizaram um estudo no qual foi analisado o percurso histórico do Instituto de Surdos, ao ser comparado por alguns em períodos pela formulação de três categorias de atitudes para com as pessoas com deficiência, por eles intituladas de normalidade, diversidade e alteridade. Eles estudaram as atitudes para com o outro, especificamente a interferência na educação da pessoa com deficiência.

Considerou-se, assim, normal aquela pessoa que está dentro dos padrões estabelecidos de ser humano, dentro das medidas de um corpo perfeito e

sem desvios de qualquer espécie. Era preciso tornar o outro normal, e buscavam isso por meio das atitudes normalizadoras, tais como: dominar, classificar patologicamente e curar. Já a diversidade estaria baseada em princípios do século XVIII, nas teses iluministas de igualdade para todos, cujo apogeu dessa perspectiva aconteceu no século XX. Essa ideia baseada na igualdade, liberdade e solidariedade abafava as desigualdades de classe, gênero e raça que existiam na sociedade capitalista. Todos passam a ser vistos como iguais, apesar das diferenças. Há, ainda, uma cobrança para que as pessoas se enquadrassem nos padrões de normalidade. Os autores listam que as “[..] principais características da diversidade são a ocultação do processo de dominação ou violência, com um discurso de valorização das diferenças entre as pessoas.” (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 854).

Já a expressão alteridade é definida pelos autores como a necessidade do outro, pois como não há existência isolada, é preciso convívio e reciprocidade. Aceita-se a identidade (o “eu” acontece no encontro entre duas pessoas) do outro. (BENTES; HAYASHI, 2016, p. 853-855).

Nos primeiros anos do INES, é possível perceber que os princípios de normalização e diversidade são os “carros-chefes” do tratamento dos alunos surdos, tendo em vista que o ensino foi, por um longo período, baseado no oralismo, ou seja, numa tentativa de normalizar. Evidência disso foi o ensino “emendativo”, que buscava corrigir os defeitos dos alunos, o qual perdurou por anos na instituição.

A normalização buscava dar condições para a pessoa poder usufruir os espaços sociais da melhor maneira, e um dos métodos era a integração, como, por exemplo, colocar um aluno com deficiência em uma sala comum ou que ele recebesse atendimento especializado e fosse preparado para frequentar uma escola comum. Era o aluno quem precisava se adaptar à escola, que, por vezes, apresentava um ambiente segregador.

Com a comunicação total, percebeu-se uma atitude de diversidade, porque utilizava a língua de sinais descaracterizada como língua e sem dar importância às questões gramaticais e linguísticas. Servia como uma espécie de apoio ao ensino de língua portuguesa. No próximo capítulo, ao discutir o ensino bilíngue para surdos, será possível notar, inclusive nos textos legais, que, nos tempos atuais (2019), o papel da Língua de Sinais, por vezes, continua secundário. O aluno poderia aprender sinais em Libras para aprender vocabulário em

português, a língua principal de sua educação, visto que Libras está submissa à língua de prestígio. Para a diversidade, o importante é aceitar a convivência com diversos tipos de pessoas, mas ainda existe a valorização do que se destaca pela inteligência e corpo perfeito. Os defeituosos são excluídos e indicados para tratamentos, pois eles precisam de cura e de ser normalizados.

A perspectiva do ensino bilíngue – que coloca LIBRAS como língua de instrução, no caso do surdo brasileiro – abre espaço para a alteridade, já que a língua portuguesa recebe status de segunda língua a ser trabalhada na modalidade escrita. Reconhece que o aluno surdo precisa de Libras para aprender sobre o mundo e sobre a vida.

Como tem sido pensada e realizada a educação de surdos atualmente? Qual a influência do INES, caso ela exista, nos modelos de ensino às pessoas surdas? Esses são alguns dos questionamentos que serão tratados no capítulo a seguir.

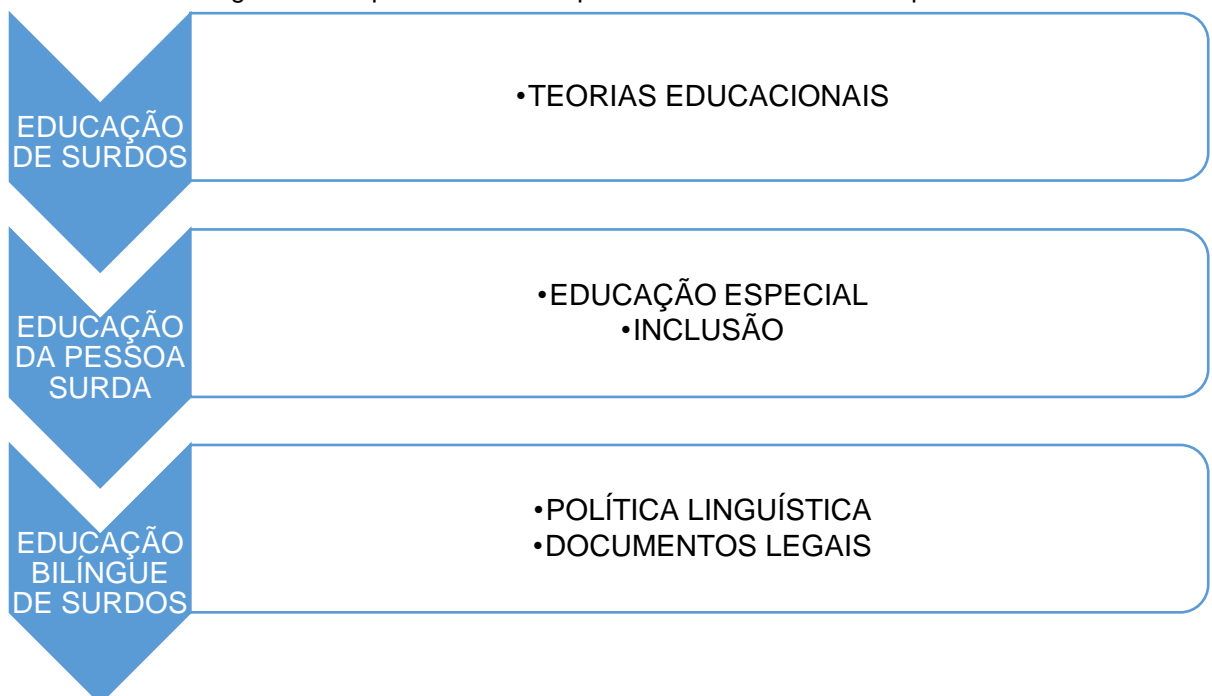
CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E INCLUSÃO

Como educar os surdos? Esse questionamento sempre esteve, e está, envolto em muitas polêmicas e gera diversos outros questionamentos, igualmente polemizados. Pode-se tomar como ponto de partida para entender a temática: quem é o surdo? Este é um grande desafio diante da dificuldade em conceituar. Diante da pluralidade que envolve as pessoas com surdez, não há um modelo definido e estabelecido; ao contrário, existe o surdo sinalizante, aquele que utiliza a língua de sinais para se comunicar; o surdo oralizado e o deficiente auditivo, que se beneficia com a reabilitação, faz uso de leitura labial e língua oral para comunicação; o surdo implantado, que faz uso do implante coclear e da língua oral; o surdo que oraliza e sinaliza; o surdo implantado que sinaliza; o surdo implantado que oraliza e sinaliza; o surdo que possui outros comprometimentos, chamado de pessoa com deficiência múltiplas. Diante de tal constatação, questiona-se: referente à legislação existente, a letra da lei é capaz de atender à tamanha diversidade?

Abaixo, segue esquema com os temas condutores do presente capítulo:

Imagem 18. Mapa conceitual simplificado sobre o tema do capítulo III



Fonte: Elaborado pela autora

3.1. Educação de surdos: teorias educacionais

No capítulo anterior, foram listadas algumas das nomenclaturas destinadas às pessoas que apresentavam alguma deficiência; e nos dias atuais (2019), qual é a terminologia utilizada? Quais as definições e conceitos usados? Para continuar as investigações e estudos, toma-se inicialmente a informação de que o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 – com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, aprovada em Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006 – traz, em seu 1º artigo, a definição de que pessoas com deficiências são aquelas que:

(...) têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Então, do termo “anormal”, passa-se a utilizar a terminologia “pessoa com deficiência”. Conforme legislação brasileira, são as pessoas que possuem algum comprometimento de ordem orgânica.

O caráter descritivo da legislação também retrata a pessoa com surdez, por meio, também, do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que trata da acessibilidade de pessoas com deficiências e define a deficiência auditiva como “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;” (BRASIL, 2004).

Diante da legislação brasileira, como no Decreto nº 5.626 de 2005, ser deficiente auditivo (ou surdo) está ligado à ausência de um sentido e à medida da capacidade auditiva. Percebe-se que a visão médica está relacionada a tal definição, pois valoriza a ausência da audição e, posteriormente, as maneiras de reabilitação e normalização da deficiência.

Por apresentar dificuldades em se adequar a esse padrão, baseado num ouvinte único, a pessoa surda foi ao longo do tempo patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando a sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável e imutável. Terapias de fala, treinamentos de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial e, mais recentemente, implantes

cocleares são as iniciativas mais comuns para trazer a pessoa surda à normalidade (DORZIAT, 2009, p. 22-23).

Não é a intenção levantar uma bandeira contra as abordagens oralistas ou as tecnologias de reabilitação auditiva, como os implantes; ao contrário, acredita-se que, por fazer parte da realidade e da vivência que cercam as pessoas com surdez, também possuem suas particularidades e influências, no que diz respeito à educação destes sujeitos, o que não diminui a realidade do discurso médico, fortemente presente, na temática.

Atualmente, é possível ver certa defesa do respeito à diferença linguística e cultural dos surdos por mecanismos impositivos e, talvez, punitivos que mais rejeitam que englobam, que mais separam que unem, que mais induzem ao isolamento que à convivência, que mais padronizam que reconhecem as diferenças. Esses mecanismos seguem uma perspectiva excludente que, várias vezes, chega ao extremo de proibir que os próprios surdos, falantes de língua de sinais, escolham utilizar a língua oral em determinada interação ou que optem pelo uso próteses ou implantes cocleares. Nesse sentido, a noção de direitos é reduzida ao imperativo da língua de sinais em detrimento de quaisquer outras possibilidades ou diferenças individuais, cerceando inclusive as escolhas que o indivíduo poderia fazer (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 666-667).

Aqui, há uma busca por tornar visíveis todas as possibilidades de surdez, e não limitar ou tomar como única alguma maneira de ser surdo. Se há um partido tomado em detrimento de outro, se está em caminho contrário ao de justiça social e ao de ação afirmativa, não há interesse em adotar, nesta pesquisa, o comportamento radical, similar ao do Congresso de Milão, em que para promover uma vertente, proíbe-se outra.

Há também algumas visões, além das clínico-terapêuticas, chamadas de socioantropológicas. Estas são baseadas em como a ausência de um sentido altera a maneira de um ser humano ter experiências de vida e em como se relaciona consigo e com o mundo.

[...] não existe o surdo, como entidade abstrata ideal, mas, sim, os surdos, sendo cada um deles um sujeito único com trajetórias e constituições identitárias específicas que o singularizam em relação ao outro, seja ele também surdo ou não (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 667).

No presente trabalho, assume-se a visão socioantropológica de tentar conceituar os surdos, de forma que a ausência auditiva não é ignorada, mas, ao contrário, é o principal fator que interfere na maneira pela qual a pessoa com surdez lida e interage com o mundo, criando suas próprias estratégias de comunicação.

Também assume que a visão de surdo, olhando apenas para sua deficiência, reduz a pessoa ao que lhe falta. É interessante encarar a pessoa surda como a pessoa que, por conta de não ter acesso ao mundo audível, criou maneiras de se comunicar, estar e ser no convívio social. Para tanto, considera-se a língua como elemento primordial para distinguir os surdos dos ouvintes, reconhecendo a existência de uma diferença linguística que, por vezes causa exclusão, isolamento, não sociabilidade, afastamento daquele que possui uma língua pouco valorizada. Independente se o surdo oraliza ou sinaliza, ele irá criar suas próprias experiências e modos de viver as barreiras comunicacionais que a ausência da audição pode causar. O fator a ser questionado não é a escolha que a pessoa surda fez para se comunicar, mas, sim, a maneira extremamente exacerbada em que se faz presente o posicionamento médico, como regulador de estilo de vida, de um modelo educacional. O que teria acontecido se, no Congresso de Milão, a escolha feita fosse a Língua de Sinais, sob pena de tentar extinguir as pesquisas e abordagens oralistas?

Convém lembrar que a abordagem oralista buscava a normalização do surdo, para que falasse como um ouvinte e não encontrasse obstáculos na comunicação.

Como educar a pessoa surda? Na história da educação da pessoa surda, encontram-se três principais abordagens educacionais: a oralista, a comunicação total e o bilinguismo. O oralismo baseia-se em reabilitação de fala, leitura labial e aprendizagem da língua oral, sendo que toma como premissa a ausência da audição, não valorizando o que a pessoa surda é capaz de realizar, mas ressaltando o que falta. A “abordagem oralista”, percebe-se na história do INES, foi um dos tantos obstáculos linguísticos na educação da pessoa surda. Diante da falha do oralismo, a comunicação total assume o papel de educar o surdo, aceitando gestos, mímicas e alguns sinais, mas com o mesmo propósito do oralismo, a fala. A língua de sinais, nesse modelo, assume caráter de ferramenta pedagógica, como suporte para as práticas que visam à oralização. No bilinguismo, a língua de sinais tem *status* linguístico, e não de apoio às práticas pedagógicas, pois assume o papel de destaque, e a língua oral passa a ser vista como segunda língua, trabalhada na modalidade escrita.

É importante ressaltar que o oralismo, como único meio de comunicação para o surdo, torna penoso o processo de ensino, devido à demora que um surdo

tem de vocalizar uma palavra de forma correta, pois ele fala algo que nunca ouviu. Parece absurda a ideia de ensinar língua de sinais e oralização para a mesma pessoa? De forma que transitará confortavelmente no meio dos surdos sinalizantes assim como, no meio dos ouvintes.

A concepção clínica terapêutica começa a ceder espaço à visão socioantropológica, que valoriza a língua, a cultura, o ser social que o surdo é capaz de ser.

Destaca-se que os pesquisadores filiados à abordagem socioantropológica da surdez (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a, 2012b; REIS, 2012; ALMEIDA, 2000; FREIRE, 1999; JOKINEN, 1999; SACKS, 1998; SKLIAR, 1998; QUADROS, 1997; entre outros) apontam para a necessidade de que a Língua de Sinais seja a primeira língua na educação dos surdos, e a língua oral nacional, a segunda, conforme o que já está previsto na legislação brasileira, pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005.(ANDREIS-WITKOSKI, 2013,p. 93).

Rodrigues e Beer (2016) afirmam que esse conflito, entre as visões clínicas e antropológicas, perpassa as questões relacionadas à surdez de forma dúbia, pois

[...]a educação de surdos está marcada pela presença, convivência e embate de diferentes visões antropológicas e clínicas da surdez, as quais conduzem, ora a uma aproximação intensa com a educação especial, ora a uma identificação plena com as propostas inclusivas, ora a afastamento dessas e a uma consequente aproximação às perspectivas voltadas às diferenças e aos direitos das minorias linguísticas e culturais (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 665).

Essa dualidade existente projeta pensamentos, planejamentos e ações na área da surdez, de forma geral. A ideia de inclusão escolar surge com o propósito de ser contrária ao processo de integração; parece que há um fundamento e um discurso de que a inclusão seja a oposição de exclusão.

A ideia etnocêntrica, travestida de valorização da diferença, domina os mais recentes discursos no campo político, educativo, cultural. Pode ser constatado nos discursos marcados por palavras ambíguas, cada uma delas com sua parte de verdade e sua parte de manipulação. Palavras como: democracia, comunidade, coesão, diálogo, diversidade, tolerância, pluralidade, inclusão, reconhecimento, respeito são cada vez mais esvaziadas de significado. O objetivo é o de, ao contemplar legalmente o discurso das diferenças, mascarar a permanência de uma lógica unilateral, que burocratiza as ideias de alteridade e continua ocultando, sob nova roupagem, o outro nas suas diferentes possibilidades de ser (DORZIAT, 2009, p 20-21).

A possibilidade de legitimar as características de uma minoria precisa ser pensada de maneira que não faça a manutenção da exclusão existente. Apenas afirmar que a inclusão é necessária, com intenção de distanciar a exclusão, não é suficiente.

3.2 Educação de surdos: Educação Especial na perspectiva inclusiva, apontamentos dos documentos legais

Diante do exposto, discutir a Educação Especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva é necessário.

A Educação Especial, modalidade educacional, diz respeito ao atendimento e educação das pessoas com deficiência. Assim, a perspectiva da Educação Inclusiva busca ampliar o atendimento das pessoas com deficiência nos estabelecimentos regulares de ensino. Nestes casos, é primordial a reestruturação desses locais, de modo que atendam à diversidade desse público.

A inclusão está intimamente relacionada com as políticas sociais, como é o caso da “Educação para todos”. A educação formal, que busca atender a todos de forma igualitária, em seu percurso tem uma parcela dos alunos promovidos, enquanto outra parte é marginalizada e excluída. Isto ocorre porque a escola é uma instituição rígida, pouco flexível, com muitas dificuldades em aceitar e trabalhar com as diferenças. A escola foi pensada e projetada para atender o diferente?

Refletindo sobre o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV, sob o título “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, em seu artigo 54, dispõe-se:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] 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 cinco anos de idade (BRASIL, 1990).

A legislação recomenda que, preferencialmente, os alunos sejam atendidos no ensino regular, valorizando a inclusão; porém, não aponta os subsídios e os meios necessários para que isso aconteça.

As escolas seguem um ritmo, precisam produzir resultados, promover alunos e o sucesso deles nessa instituição, garantir um desempenho mínimo nas atividades propostas e o conhecimento mínimo dos conteúdos preestabelecidos.

Esses objetivos parecem não combinar com a proposta de inclusão dos diferentes. A convivência dos diferentes, no mínimo, dificulta que tais finalidades sejam alcançadas. Reforça que a postura escolar frente ao diferente, principalmente à pessoa com deficiência, é de resistência e tolerância. Por exemplo, a Lei nº 7.853, de 1999, que criminaliza o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar a inscrição de pessoas com deficiência em estabelecimentos, sejam eles públicos ou privados. É uma tentativa de incluir as pessoas com deficiência no espaço escolar.

Com o advento e a possibilidade da inclusão nas escolas de ensino regular, as escolas de educação especial, com atendimento especializado e direcionado ao público específico, começam a fechar. A escola comum passa a absorver as pessoas com deficiência. E o surdo diante dessa realidade?

A educação que diz respeito ao surdo precisa ter como foco principal a comunicação, que se estabelece por meio de uma língua e/ou linguagem. Como visto anteriormente, houve principalmente três tipos de abordagens pedagógicas na educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Neste trabalho, a atenção será dada à Educação Bilíngue de Surdo, pois trata com melhor desenvoltura e desempenho os fatores ligados às questões linguísticas que perpassam a vida dos surdos.

Sabemos que o discurso da educação inclusiva, da educação especial e os demais discursos de educação bilíngue não se manifestam na educação de surdos de forma clara ou separadamente. Ao contrário, esses discursos se atravessam e, muitas vezes, se (con)fundem. É possível afirmar que esses discursos se aproximam e convergem no que se refere ao seu objetivo: a educação dos surdos e sua inserção na sociedade, ao mesmo tempo em que se divergem em seus fundamentos, concepções e na maneira por meio da qual se realizam (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 663-664).

A Educação Bilíngue de surdos possui traços da educação especial, ao passo que necessita de um professor especializado, que saiba as especificidades dos alunos com surdez e o que implica a falta de audição na vivência social e escolar. Também necessita de pares que utilizam Libras, para solidificação de uma língua para comunicação. Diante das leis, também há uma forte influência – basicamente, uma exigência – de que a educação de surdos aconteça sob as regras da inclusão, no ensino regular, com apoio de profissionais de educação especial e recursos apropriados para o desenvolvimento acadêmico desse aluno.

Questiona-se diante do que foi elucidado: essa inclusão, de fato, é saudável para o desenvolvimento dos surdos? Ou, ainda, é adequada? Andreis-Witkoski (2013) faz um apontamento interessante, ao afirmar que na inclusão há vestígios da normalização e influência da realidade ouvinte, pois

[...] se observa que mesmo já estando estabelecidos, na legislação brasileira, os direitos dos alunos surdos à educação bilíngue, permanece a tendência à normalização em nome de uma “inclusão”, alicerçada a partir da perspectiva ouvinte, que desconsidera as singularidades dos sujeitos surdos e a diferença do que significa inclusão para eles (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 88).

Normalização e ouvintismo, presentes na inclusão, parecem ter raízes e semelhanças com o Congresso de Milão, discutido no capítulo anterior; porém, é interessante retomar a ideia de que a educação de surdos, após o Congresso de Milão, teve “uma língua oprimida, uma cultura dizimada, um atraso social que perpetuou o estereótipo de deficiência e incapacidade dos cidadãos surdos, cuja diferença, até o século XIX, se manifestava prioritariamente em termos linguísticos.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 54). Muito se assemelha com o discurso atual da inclusão, em que a pessoa com surdez precisa participar da escola comum, juntamente com os demais alunos, de maneira que a deficiência não seja evidenciada, ou ainda, que a diferença seja apagada. Em uma reflexão mais profunda, no intuito de eliminar diferenças, a língua oficial de um país deve ser apenas uma; no caso brasileiro, a Língua Portuguesa, pois é uma maneira de unificar e igualar a nação. Dorziat (2009) aponta que as ciências humanas, por muito tempo, buscaram definir leis universais, na tentativa de explicar o desenvolvimento humano, categorizando os sujeitos de maneira unificada. Essa tendência, regida pela visão iluminista, baseada no eu racional, buscava determinar a existência humana, em que “a identidade representava, portanto, esse indivíduo centrado, racional e unificado.” (DORZIAT, 2009, p. 15).

O pensamento de um ser unificado e racional aponta para a ideia de que o unificado representa o único, sem possibilidades de diferenças que evidenciem as nuances humanas. A ideia do racional está intimamente ligada à gênese do pensamento, que para muitos estudiosos está ligada à fala. No caso do surdo, ele foge ao padrão unificado, já que apresenta uma deficiência sensorial. E por não apresentar a fala adequada e esperada, por vezes tem sido considerado como sem pensamento, reforçando, assim, o discurso e as ações que buscam a normalização

do deficiente auditivo, concentrando esforços, principalmente, no desenvolvimento da fala.

Essas ações também estão presentes na educação inclusiva. Rodrigues e Beer apresentam que

Ao mesmo tempo em que o atual discurso inclusivo parece afastar-se da educação especial apontando para uma educação de todos e para todos, ele acaba por promover uma inclusão-excludente do surdo, visto que não trata a questão linguística de maneira adequada (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 664).

A partir do momento em que se busca a normalização por meio do desenvolvimento da fala e letramento, reforça-se a ideia de unificação a partir da língua. Unificar significa desconsiderar as diferenças. Desconsiderar diferenças significa excluir. Discurso de inclusão, com atitudes de normalização, é uma forma velada de exclusão. Isso é recorrente na educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva.

A inclusão de surdos assume um conceito diferenciado, sendo que políticas públicas não podem pautar-se por ações homogêneas. Incluir todos numa mesma escola, como se fosse um ideal a ser alcançado, desconsidera as diferenças apontadas pelos próprios surdos em relação à sua inclusão, comparativamente em relação a outros grupos, e que são alicerçadas basicamente na diversidade linguística e cultural e suas implicações (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 95).

Novamente, a questão da inclusão está sob o viés da normalização, apagando as diferenças e, conseqüentemente, os diferentes. A sensação que se passa ao propagar as normativas da inclusão é que o mais importante é ter todos juntos em um único ambiente, de maneira a parecer que o acesso à escola de ensino regular dá conta de incluir o aluno. Pois,

No discurso inclusivo, o mais importante é o todos juntos, normais e anormais, ocupando o mesmo espaço, ainda que não partilhem a mesma língua, que não possam desfrutar da interlocução com o outro e que não estejam em condições equânimes com os demais alunos (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 664).

Inclusão de fato não acontecerá apenas com a matrícula do aluno surdo na escola comum. O aspecto mais importante, talvez, seja a permanência. E não uma permanência de corpo presente, mas com efetiva contribuição para o desenvolvimento do aluno surdo. Desenvolvimento que, para ocorrer efetivamente, perpassa a questão linguística. E para favorecer um melhor desempenho do aluno

surdo, no que diz respeito às questões linguísticas, sociais e escolares, quem é o par apropriado? O ouvinte, falante de uma outra língua e com uma vivência de mundo muito diferente, pois baseia-se, em grande parte, nos estímulos auditivos; ou os surdos falantes da mesma língua e com experiências de mundo semelhantes no ponto de partida, os estímulos visuais? Quem, dentre surdos e ouvintes, pode oferecer uma mediação de melhor qualidade linguística?

Em aulas de Língua Portuguesa, o surdo é avaliado conforme o seu desenvolvimento em língua de sinais? Língua essa considerada pela Lei 10.436, de 2002, pelo Decreto 5.626, de 2005, e pela comunidade surda, como língua natural. Sendo avaliado em Português, como o decreto acima expõe, Libras não pode se sobrepor à LP, sendo, assim, LP é considerada a língua dominante e unificadora? Um aluno surdo terá o mesmo desempenho nas aulas de LP que o ouvinte? Apesar de dificilmente apresentar desempenho semelhante, a cobrança, as formas de avaliação e a comparação serão similares. “A comparação entre surdos e ouvintes causa dor e sofrimento, principalmente pelo sentimento de menos valia que aflige os surdos.” (DORZIAT, 2009, p. 28). Os surdos podem se sentir frustrados por não apresentar um desempenho como os demais alunos da sala. Podem se sentir inferiorizados ao perceber que realizam atividades muito diferentes das dos outros colegas, às vezes com atividades extremamente simples. Deve-se levar em consideração fatores sociais como esse ao executar planos e ações envolvendo a educação bilíngue de surdos, na perspectiva inclusiva. Essa é uma das preocupações da comunidade surda em relação ao ensino bilíngue inclusivo. A valorização do surdo, a relação direta de convivência com a autoestima do aluno, são aspectos que, por vezes, não estão presentes nos documentos legais.

O movimento que a comunidade surda brasileira vem desenvolvendo, basicamente, envolve duas vertentes. Uma delas, elaborada por mobilizações dos surdos, das famílias e profissionais, pleiteava a contraversão da narrativa social predominante, que fundamentava os surdos como deficientes auditivos para o reconhecimento da condição de minoria linguística, legitimando o “direito ao acesso e uso da língua de sinais brasileira como língua materna, na família, na escola e no trabalho”. A outra vertente buscava um campo discursivo acadêmico que “representasse pela linguagem as mudanças nas concepções e práticas em ação”. Surgem, então, os Estudos Surdos no cenário dos estudos multiculturais, propondo a interrupção da discussão da surdez no contexto histórico, que, obrigatoriamente,

a coloca no campo da “Educação Especial, das deficiências e das patologias de linguagem”. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55).

Ao compreender que o surdo pode ter desenvolvimento e bom desempenho nas escolas, desde que seja observada a sua diferença linguística e não a deficiência, a proposta de ensino bilíngue parecer ser a mais adequada.

As comunidades surdas no Brasil, aliadas a pesquisadores atentos às necessidades de aquisição e desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas, passaram a debater a importância de se ofertar uma educação em uma perspectiva bilíngue para surdos (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67).

Essas discussões começaram a tomar corpo e forma. Reflexos dessas elucubrações despertaram e passaram a reverberar na legislação oficial, no que diz respeito ao reconhecimento da língua de sinais como forma de comunicação de uma parte das pessoas surdas.

As primeiras discussões relativas ao reconhecimento e à legalização da língua de sinais e seu uso nos espaços educacionais tiveram início no ano de 1996, a partir da realização da Câmara Técnica O Surdo e a Língua de Sinais (BRASIL, 1996), promovida pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), vinculada à Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Participaram da Câmara Técnica representantes de universidades públicas e privadas do Brasil, estabelecimentos de ensino para surdos, instituições voltadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a Libras e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), por meio dos quais as comunidades surdas puderam ter voz em todas as discussões realizadas (LODI, 2013, p. 53).

Essas são as primeiras tramitações na legislação brasileira no sentido de caracterizar a existência da língua de sinais e as possibilidades que são viáveis na comunicação da pessoa surda, no caminho de oficializa-las.

O documento resultante dessas articulações serviu de base para as discussões do Projeto de Lei nº 131/96, nas Comissões Técnicas do Senado Federal, e, após quase seis anos em tramitação, culminou na Lei nº 10.436/02. Logo em seguida, em dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2002), como ficou popularmente conhecida, e que traz, repetidamente, muitos aspectos presentes no documento elaborado na Câmara Técnica de 1996 (LODI, 2013, p. 53-54). Esses avanços na legislação são frutos do engajamento das pessoas surdas, que lutaram e lutam por visibilidade e direitos importantes.

A comunidade surda, após histórica luta de mobilização por seus direitos, conseguiu, no Brasil, por via da Lei nº 10.436/2002, o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. E, no ano de 2005, esta Lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos surdos a uma educação bilíngue (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 87).

Uma das maiores mobilizações da história do Movimento dos Surdos Brasileiro iniciou-se em 2010, durante a realização da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Os pareceres resultantes desse encontro subsidiaram a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Esse evento, no entanto, foi considerado como uma regressão na educação de surdos, pois “a proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida”. A revista Feneis, na edição 40, de junho a agosto de 2010, publicou uma matéria intitulada: “Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos.” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73).

Conforme o relato de Campello e Rezende (2014), após esses acontecimentos, Martinha Claret – que, na época, era a Diretora de Políticas de Educação Especial –, “com os pensamentos retrógrados sobre a nossa educação, ainda ousou ir ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”, na data de 17 de março de 2011, para anunciar, ao seu Conselho Diretor – o qual atuava naqueles dias “diante da presença de alunos, professores e pais” –, “que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011, e os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns.” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

Esse foi um fato muito marcante na história do INES e da luta da comunidade surda. Diante da possibilidade de fechar a primeira instituição voltada para a educação de pessoas surdas, houve resistência, manifestações, passeatas e articulação entre setores envolvidos com a temática, como os familiares, o meio acadêmico, associações de surdos, os próprios surdos. Desse movimento, nasce o Setembro Azul.

No entanto, na contramão do previsto na legislação brasileira, o cenário político, em prol de uma inclusão indiscriminada e compulsória deste alunado no ensino regular, caminhava na direção oposta, com o desmantelamento das escolas próprias. Exemplo irrefutável deste processo se constituiu a iniciativa de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no ano de 2011. Essa atitude gerou forte movimentação das comunidades surdas brasileiras, que se opuseram à medida por meio do movimento denominado Setembro Azul, que teve como principal bandeira de luta seu direito a escolas bilíngues, exigindo,

entre outras medidas, a permanência do INES (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 87).

A real ameaça de fechamento do INES, em 2011, também se estendeu ao IBC – Instituto Benjamin Constant, que atende pessoas com deficiência visual e cegos. Diante da ameaça, os surdos se mobilizaram em favor do funcionamento da instituição educacional; como dito anteriormente, esse movimento social recebeu o nome de Setembro Azul. Aproveitou-se o ensejo para lutar em defesa do direito a instituições escolares bilíngues e pelo seu não encerramento, conquista alcançada pela mobilização social, uma importante conquista. (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 97). Em uma publicação da FENEIS 2011 há relatos desse movimento,

[...] convocando toda a comunidade surda brasileira para uma passeata histórica, que ocorreu em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011. A edição nº. 41 da Revista da Feneis (2011) registra uma matéria com a seguinte chamada: Qual a melhor escola para as crianças surdas? Existe cultura surda? A escola bilíngue é segregacionista? Pesquisadores discutem as várias faces da questão e apontam o bilinguismo como o melhor caminho para a educação dos surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

Em meio a esse contexto, de discussão da legislação vigente, da possibilidade de encerramento do INES, da resistência e da manifestação da comunidade surda, da luta pelas escolas bilíngues de surdos, “a Feneis alertou várias vezes sobre o equívoco da política de educação inclusiva imposta pelo MEC. Essa política provocou fechamento de várias escolas de surdos pelo país.” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

Essa iniciativa de encerrar as atividades de escolas de surdos é oriunda da ideia de compelir políticas homogêneas para este alunado, por meio de um pacote de medidas que visam a, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que “educandos portadores de necessidades especiais” sejam matriculados, sob o viés da inclusão, preferencialmente na rede regular do ensino. Evidencia-se que o contexto das políticas públicas brasileiras, que buscam a inclusão dos alunos com deficiência, encontra-se curiosamente em conformidade com a do “movimento político de luta por políticas públicas que contemplem o reconhecimento da diversidade dos alunos e o compromisso em atender suas necessidades nos contextos escolares comuns”, assinalado em diversos documentos internacionais como, por exemplo, a Proposta de Educação

Para Todos e a Declaração de Salamanca, que são tomadas como referências deste processo (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 87).

Como é possível incluir, em um mesmo ambiente, ao mesmo tempo, com o mesmo objetivo (nesse caso, indica-se a finalidade da escola), pessoas que possuem diferenças e que devem ter sua diversidade atendida no estabelecimento escolar? Encontra-se nessa linha de raciocínio o grande desafio!

Partindo da premissa, de senso comum, que acredita na inclusão como o oposto da exclusão, como incluir aqueles que necessitam de atendimento diferenciado? A inclusão, nesse caso, resume-se apenas em permitir que todos estejam em um único ambiente? Como lidar com a educação daquele que utiliza uma língua diferente daquela dominante em seu país? De fato, dividir o espaço, a professora, o ambiente escolar é o caminho para uma inclusão?

Esses questionamentos apareceram, em 2011, quando o INES sofreu a ameaça de ser fechado, juntamente com o IBC, e nas lutas da comunidade surda. Como incluir no mesmo espaço indivíduos que falam línguas diferentes? Haverá prejuízo linguístico para algum, ou ambos serão favorecidos por tal dinâmica?

Na reportagem de 29 de março de 2011, a professora denuncia que alunos não compartilham uma língua nas escolas convencionais: atual política de inclusão insiste em colocar crianças surdas junto com as ouvintes, sem haver um compartilhamento linguístico entre elas. Nesses espaços, as crianças surdas oriundas de famílias ouvintes não adquirem sua língua natural de forma espontânea, como as crianças ouvintes que compartilham a mesma língua da sua família interagindo e obtendo informações e, assim, construindo o conhecimento de mundo, que é aprofundado na escola. Como haver inclusão se não há aquisição linguística pela criança surda? (O GLOBO, 2011). No dia seguinte, 30 de março de 2011, o Jornal O Globo trouxe à tona o assunto novamente, com a manchete: “MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos, desautorizando o anúncio feito pela diretora de Políticas de Educação Especial do MEC, Martinha Claret, sobre o fechamento dos Colégios de Aplicação do INES e do Instituto Benjamin Constant (escola para cegos).” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

Dentre essas ações, as representações surdas também realizaram um abaixo-assinado intitulado “Em defesa da Educação de Surdos no INES”, coletaram assinaturas *on-line*, em papel, contaram também com publicações de jornais renomados, para que houvesse grande impacto em favor da luta surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 75).

Uma inclusão desse tipo, em que o foco é alocar todos os sujeitos num único espaço, pode apresentar diversas características negativas, principalmente

para o sujeito surdo. Por exemplo, dentro desse processo inclusivo, muitos aspectos negativos podem ser apontados: “as questões da diferença linguística e do isolamento dentro da sala de aula, ambos intrinsecamente imbricados, apontam para quão cruel pode se constituir este processo”. (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 90). Como é possível que o aluno ouvinte, falante do português, se comunique com o colega surdo? Como a professora ouvinte, usuária da língua portuguesa oral, se comunica com seu aluno surdo? Apenas a presença do intérprete, de língua de sinais, supre todas as necessidades comunicacionais presentes no ambiente? E quando o aluno é deficiente auditivo e não utiliza Libras, e também não tem domínio da língua oral, como incluí-lo, de fato, no ambiente escolar? Os surdos são consultados dentro de todo esse processo? Eles têm voz? Eles são ouvidos?

Os surdos possuem vontade de opinar, discutir e auxiliar nas decisões sobre a própria educação. Prova disso é que, em 1999, escreveram um documento com o nome: “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), em que apontam diversas características e aspectos que entendem como importantes e essenciais para a educação das pessoas surdas.

Ressalta-se que, no mesmo documento elaborado pela comunidade surda, em que afirmam os ideais da educação que querem, fazem também enfática oposição ao processo inclusivo no ensino regular, por considerarem que “a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.” (FENEIS, 1999, apud ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 93).

Além de apontar os ideais que defendem para a educação de surdos, os surdos se posicionam contra a maneira de inclusão defendida pelo MEC e em caminhos de implementação. Pois nesse modelo inclusivo, os surdos são vistos apenas como sujeitos com deficiência, destacando-se o que lhes falta e omitindo-se as potencialidades. Principalmente, é negada a característica principal: a diferença linguística. Essa parece não ser uma preocupação para o modelo inclusivo, pois tende-se a um discurso em que a presença de profissionais bilíngues dá conta de incluir o grupo, minoria, que é utente de outra língua.

Essas reivindicações dão destaque à nova concepção de surdez, sujeito surdo e educação de surdos que se pretende afirmar a partir do campo epistemológico dos Estudos Surdos, com destaque ao papel central da língua, da cultura e da identidade surdas como campo discursivo de luta, como prática de significação, de produção de sentido sobre o mundo (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 57).

O aluno ouvinte tem acesso direto ao professor; o surdo, quando a aula é mediada por um intérprete, está condenado a uma interpretação da fala do docente; a mediação sempre passa por outro, o acesso ao professor é indireto. A dependência de outrem, principalmente para comunicação, valoriza qual aspecto da inclusão? O aluno surdo se sente pertencente àquele espaço?

A língua, principal modo de comunicação em nossa sociedade, é fator determinante dentro dos muros escolares. O acesso ao conhecimento, necessariamente, perpassa a comunicação, seja por meio da língua oral, seja pela língua de sinais. A troca com professores, colegas de sala, equipe de gestão, funcionários, outros pais, a comunidade, tudo está interligado. Como o surdo participa desse processo, se tem uma comunicação diferenciada? A língua constitui o sujeito, que, por sua vez, é constituído a partir da sua inserção na cultura e na sociedade, nas relações com o outro e com o mundo. Participando da história do mundo, ele constrói sua própria história, que contribui com a história da humanidade. “Neste sentido, ressalta-se que a língua, para além das implicações na formação identitária, é crucial também para o próprio desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos e seu potencial de aprendizagem.” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 90). Para acessar a história da humanidade e aprender sobre ela, ele precisa construir conhecimentos, sendo esse um dos objetivos da escola. Como acessar esse conhecimento na escola, se professores e demais membros desse espaço não falam a minha língua?

Na educação de surdos, a língua assume outro valor e outra posição. Ela tem papel central e “precisa ser reconhecida como um direito, pois ela é um elemento basilar de constituição da cidadania e de gozo dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 662). A centralidade da língua é fator importante ao se pensar em legislação e ações que envolvam a educação desse grupo, pois a diferença linguística é primordial no processo inclusivo.

Sendo utente de uma língua, diferente daquela oficializada no país, que é utilizada pela grande maioria das pessoas, os surdos utilizam a língua de sinais, podendo ser considerados como membros de uma minoria linguística. É pertinente apontar que se defende que todos os surdos devam utilizar-se, única e exclusivamente, da língua de sinais, pois assim não haveria diferença do desejo unificador existente, que pressiona e exclui a comunidade surda. Ao contrário,

entende-se que é direito do surdo e do deficiente auditivo escolher qual a língua seja mais confortável para a comunicação, e que, inclusive, não é necessário oprimir uma língua em detrimento de outra.

Se se continua a exclusão de uma língua em detrimento de outra, sempre haverá uma língua inferiorizada. E uma das consequências é que os utentes dessa língua inferiorizada também o sejam, pois,

Em termos genéricos, o bilinguismo social envolvendo minorias linguísticas contempla contextos em que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso: uma variedade alta respeitada (no caso, o português) que é oficial, fortemente padronizada, adotada na educação formal, em oposição a uma variedade baixa que não goza de prestígio social e é utilizada em situações cotidianas informais (CALVET, 2002). Note-se que essa definição baliza uma compreensão de que não é a língua que é minoritária, ou invisibilizada socialmente, mas a comunidade que a fala (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 57).

Percebe-se que, no Brasil, os surdos participantes da comunidade surda possuem grande identificação com a Libras, língua utilizada grandemente nos encontros entre pessoas surdas e com ouvintes bilíngues. Por se manifestar de modo espaço-visual, “implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual”, repercutindo nos artefatos culturais, como a literatura, artes, esportes, etc. Essa diferenciação, por conta da questão linguística e do acesso/construção à/da cultura, assemelha “os surdos a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo)”. A identificação da língua de sinais como língua de conforto para a comunicação não elimina a língua portuguesa (e nem deve), pois “é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, a escola e o trabalho”. Assim sendo, “impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos”. Essa situação, carregada de dualidade, “caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 57-58).

Discussão similar a essa apresenta-se nos dizeres da Lei de Libras, publicada no Brasil em 2002, fruto das discussões internacionais em favor da pessoa com deficiência, das lutas da comunidade surda, das famílias e das próprias pessoas com surdez. A Lei nº 10.436/2002 dispõe sobre a língua de sinais no território brasileiro e aponta o reconhecimento: “como meio legal de comunicação

e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” (BRASIL, 2002). Ao reconhecer, legalmente, a língua de sinais como meio de comunicação e expressão, define ainda como se entende a Libras, “em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002). Nota-se que a lei reconhece a língua como meio de comunicação e expressão de uma comunidade específica, a comunidade surda, porém, não a determina como língua oficial no país; esta continua sendo a Língua Portuguesa. Mesmo porque a “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. (BRASIL, 2002). Ou seja, o surdo necessita aprender o português escrito, principalmente nos estabelecimentos escolares. Mas não é colocado, concomitantemente, como obrigatório, o ensino de Libras nesses mesmos espaços. O surdo sinalizante, obrigatoriamente, necessita ser bilíngue (Libras e português escrito).

Três anos após a publicação de tal lei, o Decreto 5.626 é publicado, em 2005, e a regulamenta. Tal decreto está em concordância com a Lei 10.098, de 2000, que estabelece normas e critérios para promover acessibilidade para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. O decreto também busca dialogar com reivindicações das comunidades surdas brasileiras (FENEIS, 1999). O texto de tal decreto é bem mais extenso e com mais detalhes informativos, classifica a pessoa com surdez baseando-se na visão clínico-médica, ou seja, conforme a (in)capacidade auditiva, medida em decibéis (dB), aferida em audiogramas com frequências em Hertz (Hz). Aponta, dentre outras, questões como:

- A inclusão da disciplina de Libras no currículo do ensino superior, sendo obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, tornando-se facultativa no demais cursos (BRASIL, 2005, artigo 22, §1º);
- Orienta a formação do instrutor surdo, professor bilíngue e do intérprete de Libras;
- O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos, como conteúdo no ensino superior para cursos de Fonoaudiologia, Letras e Pedagogia;
- Oferecimento de pós-graduação para o ensino de Libras e interpretação;

- Oferecimento de graduações como Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue;
- Dispõe sobre uso e difusão de Libras e de língua portuguesa para o acesso do surdo à Educação;
- Aponta que a educação pode ocorrer em escolas e classes de educação bilíngue, abertas a surdos e ouvintes, com a presença de um professor bilíngue, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede de ensino regular, abertas a surdos e ouvintes, para anos finais do ensino fundamental, ensino médio, ou ensino profissional, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos e contando com a presença de um tradutor/intérprete de Libras;
- A definição de escolas ou classes de educação bilíngue está relacionada ao fato de que “Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Porém, não indica maneiras possíveis de que ocorra a circulação de duas línguas no mesmo ambiente;
- Garantir apoio pedagógico no contraturno durante atendimento educacional especializado (AEE);
- Usar de janela em Libras e legenda durante o processo de escolarização da pessoa surda e com deficiência auditiva;
- Atender adequadamente nos serviços de Saúde;
- O papel do poder público no apoio do uso e difusão da Libras no território nacional;

Apesar de extenso, o texto do decreto não detalha com clareza muitas informações, como, por exemplo, de que maneira a disciplina de Libras deve ser ministrada no Ensino Superior: por meio do ensino a distância (EAD) ou presencialmente? Qual a carga horária da disciplina? Em relação ao ensino de língua portuguesa como segunda língua, ele é entendido conforme o ensino de uma segunda língua? Quais as diretrizes desse ensino? O que caracteriza o ensino bilíngue de surdos?

Lodi (2013), sobre essa legislação, aponta que

[...] o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de

implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes. Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a especial e constituindo-a como uma área específica de saber (LODI, 2013, p. 53).

Há uma cisão do aluno surdo e do ouvinte, principalmente, por conta da língua. A diferença de uso da língua culmina em diferenças no processo de sociabilização e ensino na escola. Entre as determinações presentes no Decreto, as instituições, responsáveis pela formação básica, precisam garantir a inclusão de alunos surdos e deficientes auditivos em “escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”. Assim, são chamadas de escolas, ou de classes de educação bilíngue, aquelas que atendam à orientação de circulação de Libras e português escrito como línguas de instrução, durante todo o processo educativo (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 87). Ou seja, o fator determinante para a educação do surdo é a língua. O principal aspecto que diferencia o surdo do ouvinte não é a somente a ausência da audição: é o uso de uma língua diferente!

O Decreto também se preocupa com o nível de compreensão de língua dos alunos com surdez, tendo em vista que orienta, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a presença de um professor bilíngue e não intérprete, pois a criança surda não tem domínio da língua de sinais a ponto de compreender o intérprete de Libras. Por vezes, cabe ao docente ensinar a língua de sinais, para que, por meio dela, o aluno se desenvolva e construa conhecimentos acadêmicos. Com o professor bilíngue, ou, preferencialmente, com o instrutor/professor surdo, o aluno tem de fato a instrução em sua língua, sem a mediação de um terceiro. Por vezes, o aluno tem o primeiro contato com a língua de sinais nos estabelecimentos de ensino, quando a criança surda inicia sua vida escolar. A relação do aluno com o docente deve ocorrer de forma direta nas mediações dos processos escolares em Libras, “já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem”. (LODI, 2013, p. 54). É claro o peso da diferença linguística no ensino da pessoa surda e as muitas dificuldades que ela pode enfrentar no ambiente escolar. Ainda

há o que se pensar, analisar e mudar, para que, de fato, a inclusão verdadeira ocorra.

Três anos após divulgação do Decreto nº 5.626/2005, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, principalmente,

[...] propõe o delineamento de ações educacionais que visam superar a lógica da exclusão no ambiente escolar e na sociedade de forma geral. Para efetivar tal propósito, defende a matrícula dos alunos, independentemente de sua diferença, no sistema regular de ensino, organizado para assegurar condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos nos diferentes níveis de ensino. Há, portanto, a necessidade de se repensar a organização das escolas de maneira que os alunos, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

É dentro desse contexto que se insere a educação de surdos, sendo assimilada como responsabilidade da educação especial e sendo absorvida por tal modalidade de ensino. Mesmo após as longas discussões iniciadas nos anos 1990, essas apontavam claramente para a indicação do especial, referente à educação de surdos, relacionada apenas “à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes.” (LODI, 2013, p. 51).

A Política, documento referido acima, parece ter sido elaborada com base em um discurso que objetiva reconhecer os processos de inclusão dos alunos sob a sua responsabilidade “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). No entanto, para garantir esse processo, destaca-se a necessidade de “uma reorganização estrutural e cultural dos sistemas de ensino, a fim de que estes se tornem inclusivos, de forma a assegurar o atendimento das especificidades educacionais de todos os alunos.” (LODI, 2013, p. 52). Esta Política compreende que os processos educacionais dos alunos surdos são de responsabilidade da Educação Especial. Ao descrever tal educação, referência à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, ressalta e destaca “a necessidade da organização do sistema de forma a contemplar a educação bilíngue no ensino regular.” (LODI, 2013, p. 54). Porém, apesar de fazer referência à legislação específica da educação de surdos, a Política, em suas orientações, não deixa claro qual língua deve ser usada nas salas de aula inclusivas “, desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente.”

(LODI, 2013, p. 55). No sentido da língua adequada na educação de surdos, a Política não trata da maneira que garanta a aprendizagem das crianças surdas em Libras, pois aponta que a língua deva ser ensinada nas salas de AEE. Dessa maneira, não existe o processo de aquisição de Libras como primeira língua. Assim, fica evidente que, na Política de Educação Especial, a Libras adquire “caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico, o que justifica a previsão de que o AEE ocorra em língua portuguesa (oral e escrita) e em Libras.” (LODI, 2013, p. 55). Essa situação muito se assemelha ao passado da educação de surdos, momento em que houve,

[...] um movimento muito próximo ao vivido nas décadas de 1960 e 1970, quando se propôs o uso de métodos comunicativos artificiais para a comunicação e para os processos educacionais de surdos – sistemas sinalizados. Nesse movimento, havia a negação das línguas de sinais de forma velada, permitindo e, discursivamente, aceitando sua presença, ao mesmo tempo em que, na prática, elas eram descaracterizadas e assimiladas pela gramática da língua majoritária (LODI, 2005). Dessa forma, a língua de sinais era submetida a compartilhar, com a linguagem oral, os mesmos espaços discursivos, e os sinais eram tratados como instrumento para o desenvolvimento daquela língua (id., 2013, p. 55).

O capítulo 4, próximo tópico a ser estudado, aponta uma política no município de Campinas que muito se assemelha a esse discurso, em que línguas diferentes sejam usadas simultaneamente em salas com alunos surdos, principalmente por conta da docência compartilhada, que, basicamente, consiste na presença de um professor regular e de um professor bilíngue.

Na Política de Educação Especial, defende-se a inclusão por meio de “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” (BRASIL, 2008, p. 1). Reforça-se a ideia já apresentada: de que a inclusão invista os esforços na inserção de todos os alunos em único ambiente. Já se discutiu que essa ideia de inclusão não é contrária à exclusão; inclusive nesse modelo pseudoinclusivo existe exclusão daqueles que são diferentes.

Ao não abordar a temática envolvendo a língua de instrução do aluno surdo, o texto da Política de Educação Especial vai na contramão do que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) aponta. Apesar de mencionar tal documento, a Política não se atenta aos dizeres da Declaração em relação às políticas educacionais, que precisam considerar as diferenças e situações

individuais dos alunos. Destaca a importância da língua de sinais como modo de comunicação entre os surdos, necessitando ser reconhecida de modo a garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à “educação em sua língua nacional de signos” (BRASIL, 1994, p. 7). Por conta das necessidades particulares de comunicação dos surdos, “a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.” (BRASIL, 1994, p. 7).

Diante da orientação, em que a educação de surdos deva acontecer em escolas ou classes especiais e unidades em escolas comuns, a Declaração de Salamanca reivindica status linguístico às línguas de sinais. Assim sendo, reconhece o valor da língua sinalizada e, portanto, ao reconhecer seu valor como “constitutivas das subjetividades das pessoas surdas, considera que todos os alunos surdos devam ter seu processo educacional nessas línguas (como línguas de instrução).” (LODI, 2013, p. 59). Reconhece-se que, diante de tal posicionamento, “a diferença linguística existente no interior da sala de aula constitui um problema que inviabiliza a inclusão desses alunos.” (LODI, 2013, p. 59-60). Ao assumir Libras com caráter instrumental, dispensa-se, de forma velada, o valor linguístico da Língua Brasileira de Sinais, permitindo assim que se aceite a ideia de circulação no interior da escola, sem a necessidade de uma preocupação em relação à forma em que se constitui a aquisição dessa língua, e em como deva ser a educação, a partir dela. “Nesse sentido, resta aos alunos surdos adaptarem-se às metodologias de ensino pensadas para os ouvintes” (LODI, 2013, p. 59-60), por vezes ignorando a importância da relação docente-aluno, a qual muito afeta o processo de ensino e aprendizagem, que acontece no ambiente escolar. Para Lodi (2013), acrescenta-se ainda a “necessidade do deslocamento dos alunos a um espaço distinto ao da sala de aula para a aprendizagem dos conteúdos escolares em Libras (caso haja professores fluentes na língua).” (LODI, 2013, p. 59-60). É perceptível a transferência de responsabilidade para os alunos surdos, para os profissionais que com eles atuam e, ainda, para com espaços que, paralelamente à escola, atendam à demanda da educação de surdos, o que “acaba por reforçar a ideia de que incluir significa apenas propiciar convívio social/escolar, retomando-se os princípios da integração escolar.” (LODI, 2013, p. 59-60).

Quando retrata os profissionais que atuam com surdos e o processo de aquisição de língua, tão importante e essencial para o desenvolvimento do aluno

com surdez, é necessário observar a questão da interpretação, que ocupa função e tempo distintos, ou seja, “ressalta-se que apenas a interpretação da língua oral para a de modalidade viso-espacial é absolutamente diferente do que ter a Libras como língua de instrução.” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 90). A interpretação faz-se necessária para aqueles alunos que já dominam a comunicação em língua de sinais e compreendem a importância da interpretação e a função do intérprete e do professor, que são diferentes. De que adianta interpretar uma aula para um aluno que não sabe Libras? Ele necessita, em primeiro lugar, adquirir a língua de sinais, para então compreender uma interpretação.

Em relação ao fato de que o aluno necessite de atendimento especializado no contraturno – que pode caracterizar a presença do aluno na escola em tempo integral –, para que ele consiga ser atendido minimamente em sua diferença, concorda-se com Lodi (2013), ao afirmar que

[...] a determinação da necessidade de escolarização em tempo integral a esses alunos aponta para a desconsideração de que as dificuldades nos processos educacionais encontram-se na própria organização do sistema de ensino inclusivo, imputando novamente aos alunos a responsabilidade de adaptarem-se a um modelo educacional que não tem propiciado condições adequadas a essa aprendizagem (LODI, 2013, p. 60).

Ao indicar mais horas dentro da escola, para que o aluno surdo tenha suas necessidades educacionais atendidas, o sistema escolar assume sua falha em atendê-lo no horário regular. Aponta-se que, com essa afirmação, não há posicionamento contra o ensino integral; ao contrário, posiciona-se que o aluno deva ser atendido, como os demais alunos, no período de aula regulamentado.

Ao comparar o Decreto 5.626/2005 com a Política de Educação Especial, Lodi (2013) faz apontamentos pertinentes, como por exemplo: a concepção de inclusão descrita no Decreto demonstra a necessidade de a educação de surdos ser compreendida de maneira diferente do que vem ocorrendo ao longo da história da Educação Especial e, de igual modo, no discurso da Política. O Decreto possibilita “formas alternativas de educação aos alunos surdos que não aquelas restritas a salas de aulas regulares, desde que respeitados os princípios da educação bilíngue e ouvidas as reivindicações das comunidades surdas brasileiras.” (LODI, 2013, p.60). Eles solicitam que os espaços de escolarização tenham Libras como língua de instrução, sendo que, ao título de segunda língua, seja ensinada língua portuguesa escrita.

A Política preconiza, por meio de discurso legal, que todos precisam conviver juntos, sem discriminação, “acaba por induzir que interpretações sejam feitas de modo a se reduzir o conceito de inclusão à escola, inviabilizando, dessa maneira, qualquer diálogo que vise à significação do conceito de forma ampla.” (LODI, 2013, p. 61). Ao contrário, no plano discursivo, reproduz em suas práticas inclusivas o passado que privou as pessoas surdas de participar de processos educacionais e sociais. Como se desvencilhar desse discurso inclusivo que culmina em práticas excludentes? Lodi (2013) aponta uma reflexão que nos ajuda a pensar essa questão, pois afirma que

Aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano determina um novo olhar para a diversidade, para o eu (ouvinte/ surdo) e para o outro (surdo/ouvinte), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do status quo sem a possibilidade de que este seja ressignificado, pois, conforme afirma Sobral (2010), falar e defender a diferença é fácil; o difícil é colocarmo-nos no lugar daquele que é diferente, reconhecendo-o em sua maneira de ser, distinta da nossa (LODI, 2013, p. 61).

Aceitar as diferenças é central na questão inclusão, mas isso não significa tolerar (aguentar) o diferente, no sentido de ser obrigado a conviver com ele e apagar sua existência e diferenças. No caso das pessoas surdas, é necessário atentar ao fato de que a ausência da audição faz com que o indivíduo tenha uma compreensão de mundo diferente; que, por conta dessa compreensão diferenciada, terá outros tipos de vivência e experiências, outros tipos de comunicação. Ele tem possibilidades de escolher sua língua, seja ela qual for, seja em qual modalidade for e não pode ser discriminado por isso. De qualquer maneira, a diferença da pessoa surda será a língua. Por isso, lutam tão arduamente pelo reconhecimento de sua língua e o direito ao acesso de informações e ao conhecimento em sua própria língua.

3.3 Educação de surdos: Política Linguística

Diante das discussões apresentadas no item anterior, foi elaborado por acadêmicos e estudiosos, principalmente surdos, o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, para a educação de surdos (BRASIL, 2014). O grupo de trabalho foi

designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

No documento são apresentados marcos legais relacionados ao direito à educação; à definição de educação bilíngue e os seus objetivos; à Educação Bilíngue reposicionada nas ações do MEC; à concepção de Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos; aos estatutos das línguas; ao reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda brasileira; ao processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais; ao ensino da Libras como primeira língua (L1); ao estatuto da Língua Portuguesa na educação bilíngue; língua portuguesa com segunda língua (L2); à cultura surda no espaço da educação bilíngue; à avaliação; à avaliação educacional; aos exames institucionais; à formação inicial e continuada dos professores, tradutores e intérpretes de Libras. Também apresenta as metas operacionais; metas gerais; metas referentes às línguas na educação bilíngue e, ao final, aponta recomendações.

Centra-se a atenção para o fato de que os documentos escritos, com auxílio de pessoas surdas, sempre atentam à questão da aquisição de língua, que, similar à criança ouvinte, necessita acontecer desde a mais tenra idade.

Isso significa que a Libras deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua (L1) e como língua de instrução, além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal aos cidadãos surdos brasileiros (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 58).

A partir do domínio de uma língua, maiores as chances de sucesso ao se aprender uma segunda língua. Não é possível aprender uma língua sem que haja alguma já estabelecida para servir de subsídio, de referência, de comparação e assimilação.

[...] conforme discutiu Bakhtin (1999), a aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) tem na primeira língua (L1) a base para a compreensão e a significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a segunda. O autor discute, ainda, que o contato linguístico em jogo na aprendizagem de uma segunda língua não pode ser compreendido como sendo um campo de convivência pacífica, pois a palavra em língua estrangeira transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1 (LODI, 2013, p. 57).

Se é negado aos surdos o direito de adquirir uma primeira língua que respeita sua condição diante da ausência da audição, nega-se a ele qualquer

possibilidade de inclusão no mundo social e escolar. Nesse sentido, inclusão não se refere apenas em estar em um mesmo ambiente com diferentes; mas, ao estar em um mesmo ambiente, que você não seja discriminado e que sua diferença linguística seja valorizada e respeitada.

[...] a língua de sinais opera, paradoxalmente, como fator de inclusão e de exclusão dos surdos. Ao configurar-se como elemento agregador baseado na experiência cultural comum, a língua de sinais inclui o coletivo surdo no território discursivo da normalidade, da diferença, em detrimento do estigma do déficit auditivo que constituía a narrativa mestra do poderoso discurso clínico-audiológico sobre o indivíduo surdo deficiente. Por outro lado, assumir a diferença linguística como principal traço de identificação expõe a comunidade surda a uma situação de exclusão pelo pouco prestígio social e, embora oficializada, com baixa incidência de usos e funções sociais em espaços formais (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60).

Ao assumir a diferença linguística, a luta torna-se pelo prestígio de sua língua, fugindo das práticas de educação especial, pois têm um discurso de manutenção, velada, “de uma organização educacional que perpetua a ideologia dominante de apagamento da diferença linguístico-social e a imposição da língua portuguesa nos processos educacionais de tais alunos.” (LODI, 2013, p. 58). A língua portuguesa, como única língua oficial no país, serve ao propósito de unificação da nação.

É necessário muita atenção e cuidado ao defender a questão linguística da educação de surdos para não manter os discursos e ações pseudoinclusivas: por exemplo, reduzir a educação bilíngue de surdos à presença e convivência harmoniosa de duas línguas dentro de uma classe, ou até mesmo da escola, sem o esforço de um trabalho da família, dos docentes, da gestão, do aluno, dos funcionários, enfim, da comunidade escolar. Faz-se urgente desvencilhar das práticas que fazem das línguas de sinais e da comunidade que as utilizam em um lugar, subalternos ao dos falantes da língua oral. E que, no caso das escolas brasileiras, reconheça-se a Libras como importante, mas que, por si só, ainda não é suficiente para adequar as organizações sociais e escolares; precisa-se de ações que verdadeiramente incluam as diferenças linguísticas. “Como decorrência, as decisões educacionais relativas aos surdos continuam sob responsabilidade apenas dos ouvintes, e todas as reivindicações realizadas pelas comunidades surdas são ignoradas ou descaracterizadas” (LODI, 2013, p. 58), caracterizando a manutenção da inclusão aparente, em que, sob a casca inclusiva, está o cerne

excludente. Enquanto a língua oral estiver acima da língua utilizada pelos surdos, eles estarão sob as regras dos ouvintes e de sua língua, sendo desrespeitados em sua diferença e em sua dignidade.

Deste modo, a Língua de Sinais ocupa, nos espaços escolares, apenas o papel de coadjuvante no processo de ensino, enquanto que a Língua Portuguesa permanece no papel principal. Vigoram assim, métodos e estratégias próprias do ouvinte, assim como um currículo marcado pela ausência do outro, sem referenciar a história do povo surdo, a Língua de Sinais e a Cultura surda, em seus múltiplos aspectos culturais – como literatura surda, artes surdas, movimentos surdos, entre outros. Caracterizam-se estas ausências como práticas excludentes, sustentadas por políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 91).

As práticas embasadas nas atuais políticas inclusivas muito se assemelham aos discursos do Congresso de Milão, em que ouvintes escolheram a própria língua como a mais adequada àqueles que não tinham uma audição perfeita ou adequada. A mesma atrocidade de 1880 é repetida, quando é negado ao surdo que a educação escolar seja realizada em sua língua.

Para o presente trabalho, pretende-se seguir o raciocínio dos direitos linguísticos ao pensar em políticas públicas pertinentes à educação de surdos. Concorda-se com Rodrigues e Beer (2016) ao afirmar que

[...] pretendemos ir além de uma simples reflexão sobre os embates travados entre o discurso inclusivo – assumido pelo governo brasileiro e boa parte dos profissionais da educação – as propostas da educação especial, que ainda se fazem presentes no processo educacional, e os novos rumos da educação bilíngue de surdos, alicerçados na atual concepção de diferenças e nos direitos linguísticos (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 663).

Ao compreender a diferença linguística que perpassa a educação bilíngue, admite-se que “constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60).

Nota-se que oscilações, em relação à definição da educação adequada aos surdos, nos discursos normativos e legais, ora tendem para a minoria linguística, ora tendem para o atendimento da educação especial ao classificar os surdos apenas como pessoas com deficiência. Sendo assim,

No atual conjunto de textos oficiais que compõem a política de educação bilíngue para surdos há uma clara ambiguidade na hierarquia de princípios e objetivos que definiriam o foco da educação inclusiva para surdos. Em que pese o reconhecimento da necessidade da educação bilíngue, explicita-se que “o foco do trabalho deve ser a transformação das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas” em que “a aceitação de sua diferença assegurará a sua aprendizagem” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010, p. 22). Isto é, ressalta-se a mudança atitudinal como prioritária no processo. Outro problema que se observa é a ambígua representação dos surdos que circula no conjunto desses documentos oscilando em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categorização que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras), e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 62).

Se a minoria linguística ao qual o surdo se diz pertencente for ignorada e validar o discurso da educação especial, a língua perde o *status* social e passa a ser vista como ferramenta e recurso educacional, novamente reduzindo as características da educação da pessoa surda.

Na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008), o Estado atribui à Libras a condição de recurso de acessibilidade para as pessoas com surdez, igualando-a ao valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência. Basta ler o § 1º e § 2º das normas do AEE (BRASIL, 2008). Desse modo, concorda-se com Fernandes e Moreira (2014) quando afirmam que

A indiferenciação valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

Como considerar o ensino como bilíngue se uma das línguas é, erroneamente, comparada a ferramentas e recursos de acessibilidade, como as tecnologias assistivas? Se uma das línguas não recebe o devido reconhecimento, estará sempre subjugada pela outra língua, que recebe o prestígio adequado. Como pensar uma política para educação de surdos que considera o fator inclusivo e leva em conta a diferença linguística? Ao discorrer sobre tal temática, Fernandes e Moreira (2014) apontam que a questão linguística deva ser levada em consideração na política, inclusive no que diz respeito aos anos iniciais da escolarização, pois

[...] entendemos que uma política inclusiva consistente não pode abrir mão de uma configuração que articula os objetivos da educação escolar e os princípios de formação de comunidades linguísticas em Libras. Dito de outra forma, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos, sobretudo na rede municipal, responsável pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.64-65).

Reforça-se que a noção de inclusão não deve ser entendida com a ideia de ocupar o mesmo espaço, na educação das pessoas surdas, principalmente; pois defende-se que as propostas educacionais precisam compreender os surdos como minoria linguística e cultural, baseadas na centralidade da língua e no reconhecimento do outro na Educação. No sentido de fugir da pseudoinclusão e da exclusão, é necessário que os discursos da educação especial e inclusiva tenham como objetivo dar atenção e oportunidades ao surdo, para que ele seja protagonista de sua história sem a necessidade de normalizá-lo. “Então, nessa perspectiva mais atual, defendem-se os direitos humanos e linguísticos em oposição às práticas padronizadoras e excludentes.” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 664).

Conforme apontado anteriormente, a questão do acesso a uma primeira língua, no caso dos surdos à língua de sinais, é urgente o atendimento educacional desses alunos. “Qualquer ação pedagógica precisa considerar sua condição linguística e oferecer a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como forma de acesso.” (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 67). Não se pode privar a acesso a uma língua, não se pode privar de acessar o conhecimento. Ao ignorar-se a diferença linguística, as dificuldades, as habilidades e as especificidades da criança com surdez, ignora-se a criança e o seu direito básico: a Educação.

Identifica-se uma contradição entre o discurso legal da educação bilíngue e a prática das escolas, no âmbito da educação especial, pois a educação na perspectiva inclusiva e o AEE entende a Libras como um recurso, não destaca o papel de centralidade que cabe à língua de sinais, principalmente na aproximação de pares surdos dentro das escolas. A presença do par surdo e a circulação da língua de sinais são demandas e experiências necessárias para que a criança, por meio do direito à Libras como língua materna, faça parte de uma comunidade linguística.

[...] As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no ensino

médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

Diante da “inexistência de espaços comunitários para sua circulação e complexificação, nega à Libras seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio cultural da sociedade brasileira.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66). Não se pode assumir, sobre a Libras, um olhar de ferramenta de apoio, de recurso pedagógico. Isso a desvincula dos sujeitos “que lhe dão vida e conferem sentido nas interações verbais”. Quando se propõe a inclusão obrigatória da Libras no currículo escolar, não se define o ambiente como bilíngue, pois não se encara a situação linguística em que a língua de sinais está atrelada ao caráter cultural, social e histórico que faz parte da comunidade surda.

Essa simplificação da atual planificação da educação de surdos opera a partir de uma lógica formalista que pressupõe que ao incluir a Libras na escola, estariam, por decorrência, incluídos os surdos, ainda que, a despeito da presença da “língua”, estivessem suas vozes emudecidas, dissolvidas na cultura oral dominante, e eles continuassem a ser narrados como seres deficientes da linguagem (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 66).

Essa dualidade, esse tipo de impasse, demonstrado de várias formas ao longo desse capítulo, é uma característica da educação da pessoa surda. A legislação prega que o aluno surdo seja atendido pela educação especial. Alguns surdos não se veem como pessoas com deficiência, público-alvo da educação especial; enxergam-se e declaram-se participantes de uma minoria linguística. A legislação, por meio da perspectiva inclusiva, acredita que o convívio de surdos e ouvintes num mesmo ambiente, ao mesmo tempo, é prática necessária para a educação de ambos. Porém, conforme lutas e documentos elaborados por surdos (FENEIS, 1999; BRASIL, 2014), nota-se que a luta da comunidade surda aponta para que o atendimento educacional bilíngue seja realizado em ambiente bilíngue de fato, inclusive, em escola bilíngue própria. Para alguns, essa ideia tende a ser segregacionista. Porém, ao contrário, é uma possibilidade de preparar para uma melhor sociabilização com pessoas ouvintes, pois a escola bilíngue própria para surdos fomenta o acesso a um processo educacional significativo, às informações, ao conhecimento, aos direitos e à construção de uma identidade. Dessa maneira, o indivíduo surdo conseguiria estabelecer com as pessoas ouvintes uma relação equitativa, “em que ambos os grupos teriam o que trocar, saindo-se, portanto, do perfil de tutela do ouvinte em relação ao outro, que é marca, até os dias de hoje,

das relações educacionais, sociais e empregatícias.” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 95).

Na mesma linha de raciocínio, Fernandes e Moreira (2014) defendem que a educação de surdos deva acontecer em um espaço organizado, de maneira a atender as especificidades dos alunos surdos, e apontam que a escola bilíngue seja a mais adequada para cumprir esse papel:

A inclusão escolar de crianças e jovens surdos deveria pressupor uma educação transformadora mediada por experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis ao sujeito da aprendizagem, pela organização de espaços de escolarização específicos para surdos, sobretudo na educação infantil e séries iniciais, promotores do pleno desenvolvimento da Libras e da língua portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. As classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação verdadeiramente inclusiva, revolucionária, no sentido de superar o mero respeito às diferenças, especulado pela igualdade de tratamento jurídico como bem tutelado pelo Estado, em direção à real emancipação social dos estudantes e trabalhadores surdos brasileiros (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 67).

A educação do surdo precisa ser analisada no que diz respeito ao alunado, às pessoas surdas; com relação ao tipo de instituição escolar mais apropriado, ao grupo de profissionais e suas qualificações, à diferença linguística existente, aos modos de acesso ao conhecimento, com foco na modalidade viso-espacial da língua de sinais, à aprendizagem de uma língua que não se ouve na modalidade escrita, ao ensino dessa língua como língua estrangeira. Outros desafios podem ser elencados aqui, mas o foco é que a educação de surdos precisa aprimorar-se e assumir-se como uma possibilidade de “educação que considera a diversidade linguística e cultural com vistas ao desenvolvimento natural do sujeito em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais.” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 676). Para que, dessa maneira, a educação cumpra seu papel de colaborar para a construção do humano e do cidadão em sua totalidade.

Faz-se necessário, na educação, fomentar uma consciência da diferença que, no caso das pessoas surdas, é repleta de complexidades e experiências de vida, baseadas na ausência da audição e no uso de uma língua diferente da usada majoritariamente pela população, pois se as ações e representações em torno da pessoa com surdez forem embasadas na ideia de unificação, de universalidade, de igualdade e também “na formatação de políticas

que desconsideram a gama de possibilidades de ser e estar no mundo, estaremos ratificando velhos mecanismos que contribuem cada vez mais para a exclusão social.” (DORZIAT, 2009, p. 33).

É possível, na educação, incluir pessoas diferentes utilizando meios, modos e práticas iguais? Esse tipo de educação precisa ser um local de transformação e significativa para surdos e ouvintes. Além de práticas pedagógicas similares, para atender a públicos distintos, é necessário romper com a percepção de que o conhecimento deva ser fragmentado e compartimentalizado. “Faz-se necessário transpor a ideia de que haja conteúdos, línguas ou saberes hierarquicamente classificados em virtude de sua suposta importância ou supremacia sobre os demais.” (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 677).

A educação de surdos anseia por uma política linguística que atenda a suas demandas. Acredita-se que a área da educação especial não seja a mais adequada, já que não se atenta à questão linguística como foco principal da educação da pessoa com surdez. A não observância do aspecto linguístico na educação de surdos têm efeitos nas políticas educacionais.

[...] a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

A proposta do AEE – em que o aluno surdo tenha que se adequar aos horários extras, às aulas com frequência fragmentadas e alternadas – demonstra maneiras para que o aluno surdo tenha que se adequar ao ensino, e não que o ensino se adapte aos alunos surdos. Portanto, essa perspectiva inclusiva, com o modelo de inclusão em que surdos e ouvintes dividem o mesmo espaço, não se mostra tão adequada em atender a demanda linguística dos alunos surdos. Essa premissa tende a contribuir com o fortalecimento dos princípios da escola bilíngue para surdos. Conforme Campello e Rezende (2014), nesses tipos de estabelecimentos educacionais, há, de fato, uma inclusão adequada, pois são espaços de construção de conhecimento, com intenção de cumprir o papel social dos alunos, tornando-os, no futuro, cidadãos verdadeiros, “conhecedores e

cumpridores dos seus deveres e defensores dos seus direitos”, fatores essenciais para uma inclusão verdadeira (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 89).

No próximo capítulo, será tratado sobre a política de educação da pessoa surda no município de Campinas, com base nas considerações feitas no presente trabalho.

CAPÍTULO IV

A PORTARIA SME Nº 13/2016 DE CAMPINAS

E OS DIZERES INCLUSIVOS PARA EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM SURDEZ

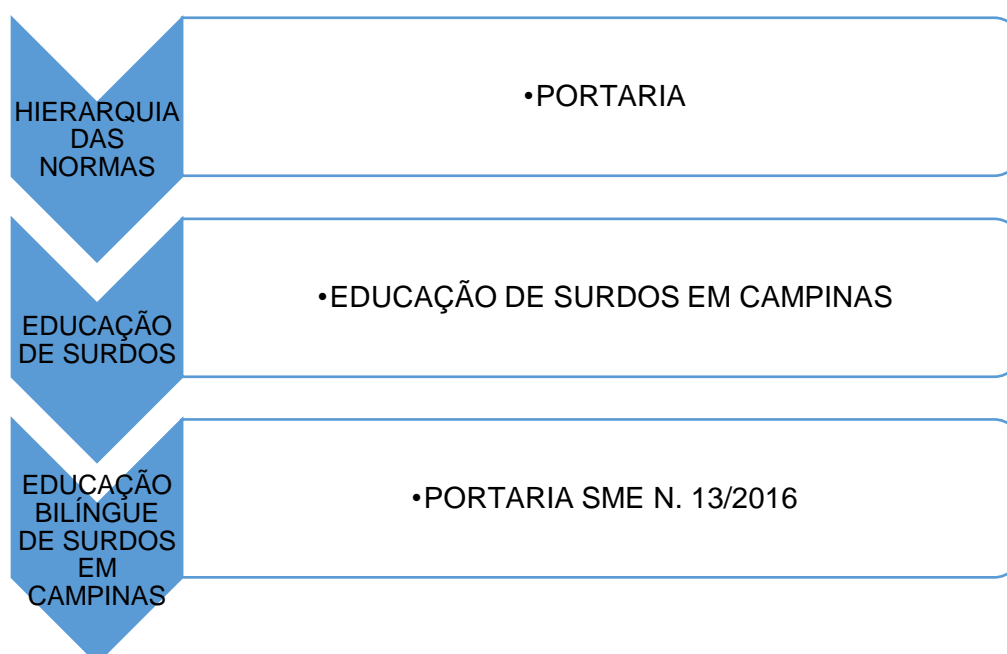
No presente capítulo, será analisada a portaria SME nº 13/2016. Este documento legal explicita a política assumida pela Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC) para atender aos alunos surdos.

Para melhor compreensão do papel que a portaria pode exercer dentro do âmbito legal, será apresentada, brevemente, a hierarquia das normas brasileiras. Segue, no próximo item, um glossário pertinente ao tema, para melhor compreensão da lógica do esquema legal brasileiro, a fim de localizar a importância que possui uma portaria.

Será retomada a questão que envolve as políticas governamentais, tendo em vista que, nos primórdios do projeto de educação de surdos, existia uma política governamental que foi alterada e consolidada na portaria SME nº 13/2016.

Nessa portaria, serão analisadas as possibilidades de uma política linguística para a educação de surdos e elencadas as divergências quanto às políticas de inclusão e a vertente linguística. Esta análise irá revelar traços de exclusão nos dizeres legais. Convém destacar que, nessa portaria, assim como na época inicial do INES, a língua de sinais tem papel secundário e está submetida à língua de prestígio, a língua oral.

Imagem 19. Mapa conceitual simplificado sobre o tema do capítulo IV



Fonte: Elaborada pela autora

4.1 Hierarquia das normas

A fim de possibilitar uma melhor compreensão da portaria municipal em Campinas, que define a educação de surdos, é necessário compreender o papel e a força legal que uma portaria exerce no âmbito jurídico, dentro da hierarquia das normas. “As leis jurídicas caracterizam-se essencialmente pela sua generalidade ou universalidade e obrigatoriedade.” (OGUISSO; SCHMIDT, 1999, p. 176). A generalidade diz respeito ao fato de as leis serem prescritas a todos, em geral e não de forma específica para cada pessoa; o aspecto obrigatório está relacionado à “sanção ou coercibilidade imposta para fazer valer a regra que nela se institui.” (OGUISSO; SCHMIDT, 1999, p. 176).

A hierarquia das normas resume-se basicamente na posição que as normas ocupam dentro de uma relação de superioridade e inferioridade. Leis válidas são aquelas que se baseiam em normas superiores; caso contrário, não encontram a validação necessária. A hierarquia das normas está apoiada em três planos: “o constitucional composto da Constituição e leis complementares à Constituição; o ordinário com as leis ordinárias; e o terceiro plano com os regulamentos”. (OGUISSO; SCHMIDT, 1999, p. 178). Neste sentido:

- **Leis complementares à Constituição** são as que se destinam a desenvolver os princípios constitucionais que não sejam auto-aplicáveis, dependendo de regulamentação que elas consubstanciam. Ex. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As leis complementares são as que versam sobre matéria de natureza não constitucional, embora devam obedecer aos preceitos constitucionais.
- **Leis ordinárias** - referem-se a qualquer matéria e sua iniciativa segue o preceito constitucional. Ex. Código Civil, Código Penal, Lei do Exercício da Enfermagem, etc.
- **Leis delegadas** - eventualmente o Congresso Nacional pode delegar sua função legislativa a uma comissão composta de seus membros ou até mesmo ao presidente da República, sem a participação do plenário. A lei assim elaborada chama-se lei delegada. A delegação ao presidente da República é feita por resolução, especificando seu conteúdo e os termos do seu exercício.
- **Medida provisória** - ato do presidente da República com força de lei, mas que deve ser submetida imediatamente ao Congresso. Se a medida provisória não for convertida em lei no prazo de 30 dias, perde a eficácia, mas o presidente pode reapresentá-la, com ou sem modificações. Houve períodos históricos no Brasil, em que o presidente da República baixava decreto-lei, isto é, norma emanada de Poder Executivo com o conteúdo de uma lei, isto é, decreto com força de lei, excluído atualmente da Constituição do País.
- **Decreto legislativo** é um ato que visa regular matéria de competência do Legislativo, sem a sanção do chefe do Poder Executivo.
- **Resolução** é um ato da administração de um colegiado (ex. Conselho Nacional de Saúde, Conselho Federal de Enfermagem) ou uma assembleia, contendo esclarecimentos, solução, deliberação, regulamentação ou determinação

sobre algum assunto. • **Portaria** é um ato escrito por meio do qual uma autoridade qualquer na esfera dos três Poderes (ministérios, secretarias de Estado, tribunais regionais, autarquias), tais como ministro de Estado, juiz, reitor de universidade, diretor de hospital, diretor de escola e de outra instituição qualquer, determina providências de caráter administrativo, dá instruções sobre a execução de leis ou serviços, nomeia ou designa funcionários e aplica medidas de ordem disciplinar a subordinados que incidam em falta (OGUISSO; SCHMIDT, 1999 p. 178).

Quando se assume uma visão no sentido jurídico, é inevitável resgatar os importantes estudos de Hans Kelsen sobre a temática do direito constitucional, pois ele “é o representante desse sentido conceitual, alocando a Constituição no mundo do dever ser, e não no mundo do ser, caracterizando-a como fruto da vontade racional do homem, e não das leis naturais.” (LENZA, 2012, p. 75).

No direito percebe-se um verdadeiro escalonamento de normas, uma constituindo o fundamento de validade de outra, numa verticalidade hierárquica. Uma norma, de hierarquia inferior, busca o seu fundamento de validade na norma superior e está, na seguinte, até chegar à Constituição, que é o fundamento de validade de todo o sistema infraconstitucional (LENZA, 2012, p. 75).

Para melhor visualização da hierarquia das normas, é possível utilizar a pirâmide de Kelsen para entender a estrutura jurídica brasileira. Segue quadro abaixo:

Quadro 4. Pirâmide de Kelsen.



Fonte: Elaborado pela autora

É possível visualizar que uma portaria está alocada abaixo das demais normas. Isso implica em uma esquematização de poder na qual a portaria precisa obedecer a leis superiores, ou seja, ela precisa estar em consonância com Leis, Decretos e a própria Constituição para ter validade.

A intenção ao expor a hierarquia das normas não é a de detalhar ou aprofundar sobre a temática, mas busca-se minimamente entender qual o papel de uma portaria, pois pretende-se, neste capítulo, analisar a portaria que define as características da educação de pessoas surdas no município de Campinas.

É necessário estudar e analisar as políticas públicas desenvolvidas e implantadas no município de Campinas para compreender o andamento da educação dos surdos que residem em tal cidade. Para tanto, faz-se necessário estar em contato com os documentos legais relacionados à temática.

As pesquisas no campo das políticas públicas têm-se mostrado fundamentais aos estudos educacionais, já que os documentos oficiais são instrumentos para a concretização dos direitos dos cidadãos. Além disso, entende-se que esses documentos representam a política, apesar de não a serem de fato, e devem ser vistos como parte de um processo contínuo “cujo lócus de poder está constantemente mudando” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 433).

É a partir da análise dos documentos legais desenvolvidos pelo governo municipal de Campinas que se pode perceber qual o olhar direcionado às pessoas surdas; e no que diz respeito à educação delas, a portaria 13/2016 é a fonte legal a ser analisada. Compreende-se, pois, que a análise de uma fonte legal é apenas um instrumento para interpretação, apesar de ser uma peça fundamental. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, p. 69, 2013).

Sendo assim, é necessário retomar Marson, que afirma sobre o cuidado que se deve ter ao analisar um documento, pois tal material não é tão somente um reflexo da realidade. É necessária uma análise mais apurada, mais crítica e mais ampla.

Assim, buscar-se-á analisar a portaria SME nº 13/2016, não sem antes expor brevemente como acontecia a educação de surdos na cidade, no sentido de mostrar que essa portaria institui um novo modelo para educação de surdos em Campinas.

4.2 Educação de surdos em Campinas

Campinas é uma cidade localizada no interior de São Paulo, com mais de 1 milhão de habitantes (IBGE, 2018), sendo que, dentre os municípios, há pessoas surdas. Não foi possível encontrar um número exato, pois no censo realizado não consta tal informação.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] é de 96% (IBGE, 2018), o que revela que a grande maioria da população em idade escolar está devidamente matriculada nas escolas.

Ao procurar sobre educação de surdos no município de Campinas, foram encontrados poucos materiais que pudessem referenciar tal tema; sendo assim, foi selecionado o trabalho de Sotero (2014) – que traz análises recentes da política de educação especial na Secretaria de Educação em Campinas, na qual os alunos surdos são alocados para atendimento no Núcleo de Educação Especial – e também a pesquisa, em forma de livro, de Lacerda, Santos e Martins (2012). Estas pesquisadoras foram pioneiras no trabalho desenvolvido na educação de surdos, participando ativamente do processo de implementação do projeto inclusivo bilíngue para surdos, em 2008, na RMEC, conforme será apresentado abaixo.

A pesquisa de Sotero (2014) traz análise dos princípios, finalidades e diretrizes da política de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, em consonância com as políticas federais na perspectiva inclusiva. Em sua pesquisa, aponta que a política municipal para a educação especial foi sendo estruturada a partir da oferta de serviços como: o apoio pedagógico especializado em classe comum, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, o atendimento educacional hospitalar, o atendimento educacional domiciliar e o projeto escolas inclusivas bilíngue para surdos.

Sotero (2014) contextualiza o lócus da pesquisa, o município de Campinas; ainda retrata a Secretaria Municipal de Educação de Campinas no ano de 2012 e realiza um breve histórico das políticas de Educação Especial da rede Municipal da cidade até 2004. A autora aponta que a primeira vez em que a educação especial foi contemplada na legislação do município de Campinas ocorreu quando foi aprovada a lei municipal nº 6.174, de 7 de dezembro de 1989, que “autorizava o poder executivo a criar salas de recursos, equipes itinerantes e classes especiais, quando comprovada a sua necessidade, para atender a demanda local de alunos com deficiência.” (SOTERO, 2014, p. 50). Iniciam-se,

então, ações para atender o público alvo da educação especial nas escolas municipais de Campinas, tais como: parcerias com universidades para oferta de cursos de formação continuada para os professores, ciclos de debates sobre a temática, convênios com instituições de atendimento especializado, entre outras ações.

De 2005 a 2012, Sotero (2014) retrata o quadro da educação especial em Campinas, cujas ações dentre as quais foram apontadas pela autora para a educação dos alunos surdos foi a oferta do curso de Libras nas escolas bilíngues para toda a comunidade escolar, por meio de oficinas com instrutor surdo. “Nesse contexto estão presentes instrutores surdos responsáveis pelo ensino de Libras aos ouvintes (alunos e funcionários) e pelo aprimoramento das libras para os alunos surdos”. (SOTERO, 2014, p. 113). A autora ainda afirma que é estabelecido pela RMEC que “todos os professores que atuam em escolas bilíngues para surdos que possuem carga horária pedagógica (CHP), devem cumpri-la em cursos de formação em Libras e/ou em atendimento aos alunos, a critério da equipe gestora da unidade Educacional” (CAMPINAS, 2011, apud SOTERO, 2014 p. 113).

Ao tratar sobre o projeto “escolas inclusivas bilíngues para surdos”, Sotero (2014) aponta que o projeto foi implantado em 2008, “buscando dar respostas à nova legislação e movimentos sociais voltados para a garantia das especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.” (SOTERO, 2014, p.136). Esse projeto veio em resposta à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005. Assim, o projeto organizou algumas unidades educacionais bilíngues para surdos, nas quais a língua de instrução era Libras e que reconheciam que o ensino de língua portuguesa deveria ser como segunda língua e na modalidade escrita. Esse novo projeto desperta o interesse de pesquisadores da área acadêmica. Uma equipe de professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi convidada, pela Secretaria de Educação, para auxiliar na implementação do projeto em Campinas⁵. O convite é resultado de trabalhos anteriores desenvolvidos pela equipe, trabalho de assessoramento de outros municípios em relação à educação de surdos.

⁵Link da publicação em Diário Oficial do processo seletivo de equipe bilíngue- instrutores surdos para atuar no projeto de escola bilíngue: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1613188828.pdf#page=2>

[...] no ano de 2007, representantes da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Campinas procuraram as pesquisadoras, propondo uma parceria entre Secretaria Municipal de Educação e Universidade para implementação de uma política de Educação Inclusiva Bilíngue para as crianças surdas do município (LACERDA, SANTOS, MARTINS, 2016 p. 21).

Os objetivos das pesquisadoras no trabalho desenvolvido em Campinas foram basicamente três: i) criar, no município de Campinas, escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, com um programa inclusivo bilíngue para surdos, em atendimento ao decreto Federal 5.626.; ii) Buscar resultados satisfatórios de escolarização para alunos surdos, incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos em três escolas municipais: uma de educação infantil, uma de ensino fundamental e uma de Educação de Jovens e Adultos; iii) Oferecer formação para toda a equipe que atuava nas escolas sobre a) aspectos específicos do desenvolvimento da linguagem das pessoas surdas; b) os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos; c) as particularidades do processo discursivo enunciativos da libras; d) processos de interação dos alunos surdos incluídos nas diversas práticas sociais presentes no espaço escolar. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 21-22).

Algumas escolas foram organizadas como escolas polos, com alunos surdos e ouvintes em ambientes inclusivos bilíngues, em que Libras e Língua Portuguesa circulassem em igual prestígio. Os alunos surdos foram então alocados em salas bilíngues multisseriadas, no caso da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental I (EFI). Já os alunos do Ensino Fundamental II (EFII) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram matriculados em salas comuns e eram acompanhados por intérpretes. Conforme Sotero (2014), essa organização encontra respaldo no Decreto 5.626/2005, em seu artigo 22, que define o tipo de atendimento aos alunos surdos, por meio de escolas e classes bilíngues na EI e no EFI, e escolas bilíngues ou escolas comuns no EFII e EJA, todos com atendimento adequado para os alunos surdos. Conforme o Comunicado Municipal nº 30, de 5 de dezembro de 2007, a organização das unidades educacionais (UE) bilíngues deveria seguir as seguintes orientações: as unidades de EI e os Ciclos I e II (corresponde ao EFI – Ciclo I: 1º ao 3º ano e Ciclo II: 4º e 5º ano), turmas com

professor bilíngue com instrução e em Libras e LP. As unidades com EFII e EJA, com intérprete de Libras para cada sala com aluno surdo. Todas as unidades bilíngues com Instrutor surdo deveriam ter cumprindo 20 horas semanais de atendimento, sendo responsável pelo ensino da Libras na UE, para todas as comunidades escolares. O docente bilíngue poderia ser designado para regência de uma turma que deveria ter no máximo 15 alunos. (CAMPINAS, 2007, s/p, apud SOTERO, 2014, p. 139).

No final do ano de 2008, as pesquisadoras iniciaram o trabalho no município de Campinas. A Secretaria Municipal de Educação buscou na Rede “escolas interessadas em receber o projeto Inclusivo Bilíngue, disponibilidade de pessoal, espaço físico e organização da carga horária” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 22). O modelo educacional proposto e realizado pelas pesquisadoras da UFSCar foi baseado nas seguintes premissas: crianças de EI e EFI recebiam atendimento em “salas Libras como língua de instrução”, funcionando da seguinte maneira: um professor bilíngue discutia, juntamente com a coordenação da escola, estratégias pedagógicas para adequar o conteúdo semelhante aos dos alunos ouvintes, para que houvesse igualdade de oportunidade no acesso ao conteúdo, garantindo que os alunos surdos participassem das aulas em sua língua materna, Libras, e aprendendo LP como segunda língua na modalidade escrita. Para uma real inclusão escolar e social, visando à convivência com a diversidade, foram oferecidas aulas de Libras para professores e funcionários, além do acréscimo de uma aula de Libras na grade curricular para as crianças ouvintes; o instrutor surdo e o professor bilíngue ficavam responsáveis por essas aulas.

Também foram oferecidas oficinas de Libras para os alunos surdos, tendo em vista que muitos deles chegavam aos bancos escolares sem conhecimento da língua, sendo que o conhecimento em língua de sinais é essencial para acessar e acompanhar as aulas. As oficinas de Libras para os alunos surdos eram ministradas pelo instrutor surdo com o intuito de criar um espaço de constituição e aprimoramento da língua de sinais. Para alunos do EFII e EJA, a inclusão era mediada pela atuação de tradutores e intérpretes de Libras. No contraturno, os alunos participavam de oficinas de Libras com instrutores surdos com o objetivo de desenvolver a Libras. As aulas de português eram acompanhadas por instrutor surdo e professor especializado em educação de

surdos, a fim de ensinar LP como segunda língua e na modalidade escrita. Todos os professores e os profissionais da escola participavam das aulas de Libras voltadas para a comunidade escolar, na busca por propiciar um espaço realmente inclusivo. Para todos os profissionais envolvidos, foram realizadas reuniões semanais para acompanhar professores bilíngues, instrutor surdo e intérpretes que estavam atuando com alunos, com o intuito de discutir as estratégias e o processo de ensino-aprendizagem e planejamento de atividades adequadas.

Esse projeto de educação bilíngue para surdos se estendeu por vários anos. Foram utilizados como coleta de dados: os registros por meio de filmagens das atividades em sala de aula, nas aulas de Libras para funcionários, nas aulas de LP como segunda língua e nas oficinas de Libras para alunos surdos; diários de campo; registros escritos; e entrevistas com os participantes do projeto. (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016, p. 22-25).

No livro “Escola e Diferença – caminhos para educação bilíngue de surdos” (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016), há relatos mais precisos da gestão de uma das escolas participantes do projeto, de professores e profissionais que participaram nos mais distintos níveis educacionais. Diante do exposto por Sotero (2014) e por Lacerda, Santos e Martins (2016), é possível perceber que, de 2008 a 2015, a educação de surdos funcionou no modelo inclusivo bilíngue com as salas Libras como língua de instrução para EI e EFI e mediação de tradutor intérprete de Libras para EFII e EJA. A sala Libras como língua de instrução permitia aos surdos o contato com seus pares igualmente surdos e, assim, que eles desenvolvessem a língua de sinais como meio de comunicação e de acesso aos conteúdos escolares.

Ao analisar da portaria, entende-se que se faz necessária uma discussão em torno da educação de surdos. Como a legislação e as políticas públicas enxergam as pessoas surdas? Ao alocar os alunos surdos no Núcleo de Educação Especial, percebe-se que o foco está naquilo que falta ao surdo, ou seja, a audição. Dessa maneira, não há preocupações com as diferenças reais desse alunado, uma vez que a maior diferença é o uso de outra língua que, por muitas vezes, é prejudicado pelo acesso tardio. Assim, assume-se nesta pesquisa uma perspectiva inclusiva que difere, de certa maneira, dos dizeres legais que incluem os surdos na área da educação especial, ou seja, aqui se assume a visão do direito linguístico, pois trata-se de uma comunidade que utiliza outra língua, que, por sua vez, se dá

em outra modalidade, a de espaço visual. Diante disso, é preciso expor em linhas gerais a temática da política linguística das pessoas surdas.

4.3 Portaria SME nº 13/2016 de Campinas

No item anterior deste capítulo, foi apresentado, brevemente, como se iniciou a educação de surdos na Rede Municipal de Educação em Campinas (RMEC). Retomando essa temática, na RMEC a educação de surdos está alocada no Núcleo de Educação Especial, pois entende-se que o surdo faz parte de seu público-alvo. Não é a intenção contestar se o surdo é ou não é público-alvo da Educação Especial, apesar de ser um assunto que necessita reflexão. O surdo possui uma deficiência, a ausência ou perda da audição, porém isso não é impedimento para aprender uma língua ou comunicação. Não é impedimento para uma vida comum. Há surdos que dizem não se reconhecerem como “pessoas com deficiência”, pois são capazes de realizar grande parte do que as pessoas não surdas conseguem fazer. Há, então, alguma resistência por parte da comunidade surda em relação à educação inclusiva atrelada à educação especial (moldes que Campinas segue na RMEC). “[...] Não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”.” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 88).

A comunidade surda busca uma educação que preconiza o “ser surdo”, a cultura, as diferenças, as experiências desses alunos. Uma educação que não está embasada na diferença linguística dos surdos está fadada a reproduzir um currículo “ouvintista”, com foco na língua portuguesa, que não fará o menor sentido para o aluno surdo que não ouve essa língua e que não consegue se comunicar com os pares dentro da escola: “[...] os direitos linguísticos e culturais deste alunado, o que exige que o ensino seja organizado, tanto linguística quanto metodologicamente, dentro das singularidades da cultura surda.” (ANDREIS-WITKOSKI, p 95, 2013). Uma educação para surdos que não olha para a diferença linguística e para como a ausência/perda de audição modifica as experiências de vida pode atender satisfatoriamente os alunos surdos?

A comunidade surda espera que suas reivindicações sejam levadas em consideração quando as questões relacionadas a ela forem levantadas; quando

forem pensadas políticas públicas para atendimento do surdo, como no caso da educação:

A aprovação da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, no âmbito do Distrito Federal que estabelece as diretrizes e parâmetros para a implementação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a uma educação bilíngue para os surdos, ao respeitar a pauta de reivindicações da comunidade surda, também foi muito comemorada, com a expectativa de que esta sirva de exemplo para que os demais Estados estabeleçam suas diretrizes em relação a este tipo específico de educação (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 97).

Diante das discussões pertinentes à educação de surdos e da elaboração de políticas e legislação, percebe-se grande envolvimento das esferas governamentais e, por vezes, de pesquisadores da área. Em sua grande maioria, os representantes são ouvintes. Essa também é uma questão levantada pela comunidade surda, afinal a pessoa surda não é capaz de realizar escolhas próprias ou opinar sobre como o processo de ensino pode ser realizado? Campello e Rezende (2014) pontuam que os surdos têm capacidade e condições de auxiliar na formatação e indicações para um ensino adequado:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 78).

Há uma infinidade de questionamento a partir dessa premissa, ouvintes pensando políticas públicas para surdos. O ponto principal, no entanto, não é discutir radicalmente a questão, ou seja, ouvintes podem, sim, participar de escolhas para a comunidade surda; porém, as pessoas surdas (público-alvo principal) precisam participar ativamente de todo o processo de tomada de decisão. A ideia é um compartilhamento de experiências, de ideias, para alcançar uma política de educação de surdos adequada. Andreis-Witkoski (2013) comenta sobre esse aspecto e traz novos olhares sobre a temática:

A comunidade surda, com a maioria quase absoluta de seus membros, entre os quais se destacam inúmeros pesquisadores (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a, 2012b; REIS, 2012; CAPOVILLA, 2011; PERLIN; MIRANDA, 2011; SÁ, 2011; STUMP, 2009; SÁNCHEZ, 1999; SKLIAR, 1999), defende a posição de que os surdos têm o direito de optar por uma escola própria, trazendo para o debate a problemática da sua inclusão no ensino regular junto a ouvintes. Entende-se que as discussões sobre o

processo inclusivo dos surdos precisam, obrigatoriamente, contemplar a perspectiva destes sujeitos, rompendo com um comportamento tutelar em relação a eles e que, conforme Foucault (1995, p. 70-71), é advindo de “um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito mais profundamente, muito sutilmente em toda trama da sociedade”. Essa dinâmica reforça a tendência de construir políticas públicas educacionais, a partir do olhar do outro, o ouvinte, e que reflete os preconceitos relativos aos surdos que têm sua maioria negada. Sobre esta tendência a ignorar o discurso dos sujeitos para os quais são construídas as políticas públicas (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 89).

O protagonismo da pessoa surda na sociedade ainda é uma discussão recente, tendo em vista que apenas nos últimos anos é possível presenciar um maior número de ingresso de pessoas surdas no ensino superior, pós-graduação e na pesquisa.

Ressalta-se que, tal qual expresso na Lei, o intuito é o de promover “o protagonismo surdo”, o que finalmente, pelo menos na teoria, aponta para o fim do exercício tutelar sobre os surdos, que finalmente passam a participar da mesa de negociações para o estabelecimento da formação que querem (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 97).

Diante de toda essa discussão em torno do direito linguístico, pretendeu-se analisar a portaria SME nº 13/2016 do município de Campinas no presente item.

No dia 27 de junho de 2016, no Diário Oficial do Município de Campinas, na página 4, é publicada, pela Secretária Municipal de Educação, a Portaria SME nº 13/2016, pela qual é instituída a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na RMEC (CAMPINAS, 2016).

Os alunos surdos são contemplados pela política de educação inclusiva para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, implementada pela SME de Campinas.

A Educação Especial (EE), na perspectiva da Educação Inclusiva, é modalidade transversal para todos os níveis e modalidades de ensino, que complementa ou suplementa o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular (CAMPINAS, 2016, p. 4).

Assim, as crianças são matriculadas em classes comuns do ensino regular, e a RMEC subsidia a oferta de recursos e apoio especializados para atender os alunos. Conforme essa portaria, os serviços e apoios educacionais especializados “visam eliminar qualquer barreira ou impedimento à participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, adotando a

perspectiva social da deficiência” (CAMPINAS, 2016). A visão de deficiência assumida na portaria⁶, está subsidiada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), reconhecendo que a deficiência é um tema de justiça social, direitos humanos e promoção da igualdade. Entende-se que a pessoa com deficiência é quem possui algum impedimento de longo prazo, de maneira que, diante das diversas barreiras e obstáculos, há algum prejuízo do gozo pleno e efetivo de sua participação na sociedade, como as demais pessoas sem deficiência.

Normativamente, a portaria está subsidiada na LBI (BRASIL, 2015), ao apontar que a oferta de educação bilíngue consiste em Libras como primeira língua, e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. Esta oferta pode ocorrer em **escolas e classes bilíngues** e em **escolas inclusivas**. Conforme apontado anteriormente neste estudo, a RMEC optou pelo modelo da escola inclusiva e atendimento por meio da educação especial.

Os escritos legais da portaria estão pautados na definição de pessoa surda, conforme o artigo 2º do Decreto Federal nº 5.626/05, relacionado ao uso de Libras, vivências visuais e laudo médico relacionados a audiograma. Vale ressaltar que, para ter atendimento bilíngue, além de assinar um documento em que a família solicita tal atendimento, é necessário anexar um relatório médico e exames relacionados à perda auditiva. Assim, o laudo médico é a peça fundamental para garantir os direitos legais.

No comentário abaixo sobre a portaria, busca-se levantar questionamentos para compreender o espírito da lei pelos dizeres legais. A intenção é pensar outras e novas possibilidades dentro da política pública da RMEC. Buscar reflexões no intuito de delimitar melhorias para um ensino adequado para as pessoas surdas. Alguns subsídios para esta discussão estão pautados na Declaração dos Direitos Linguísticos.

De acordo com os propósitos para a “Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva”, dispostos pela portaria, eles visam a:

Garantir a matrícula e permanência do aluno com surdez e com deficiência auditiva em classes comuns congregada à garantia de tempo/espaço para a educação bilíngue em Libras/L2 àqueles que por ela optarem, conforme preconiza a legislação federal e a política da SME. · Garantir a todos os alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados na RMEC os

⁶ Neste texto, quando está escrito “portaria”, sempre se diz respeito à Portaria SME nº 13/2016 de Campinas. Doravante, seguiremos este critério.

recursos e serviços necessários para seu acesso, permanência e aprendizagem na escola. A partir destes propósitos, indicam-se abaixo os elementos que constituirão a política de educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva da RMEC: - **Escolas comuns polo bilíngues:** Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), **compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes.** - A organização dos serviços e recursos para educação bilíngue priorizará **a concentração do número maior possível de surdos em uma mesma unidade educacional, para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes.** - **Escolas comuns da rede regular de ensino,** abertas a alunos com deficiência auditiva, com surdez e alunos ouvintes, para a educação infantil, **com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez, bem como com a presença de professor bilíngue em docência compartilhada.** - Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos, com deficiência auditiva e ouvintes, para os anos iniciais do ensino fundamental, com **docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez,** bem como com a presença de professor bilíngue em docência compartilhada. - Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos com surdez, com deficiência auditiva e alunos ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e professores bilíngues para o ensino de L2. - A Libras considerada como língua natural dos surdos desenvolvida em um período de extensão ao turno escolar, em espaço/tempo organizado em atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais. - **A presença do instrutor/professor surdo de Libras** nas unidades educacionais que possuem estudantes com surdez matriculados. - Garantia de apoio pedagógico especializado na classe comum por meio do professor de educação especial e/ ou AEE, no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) a todos os educandos com surdez e com deficiência auditiva que dele precisarem. - **Oferta do aprendizado da Libras para a comunidade escolar e as famílias** dos alunos com surdez que optaram pela Libras. - **A Libras como componente curricular** na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo. - A organização de experiências curriculares para o ensino da Libras a todos os educandos nas unidades educacionais da RMEC. - **Garantia de formação continuada para todos os profissionais** - professor bilíngue, instrutor, intérprete, professor de EE, professor de classe comum, bem como para todos os profissionais envolvidos nesta política. - Garantia do apoio educacional especializado e parcerias com os serviços públicos e conveniados de saúde para atendimento específico aos educandos matriculados na SME que possuem implante coclear, os oralizados e todos os que dele necessitarem (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

Para uma exploração mais adequada do conteúdo, serão realizados recortes do texto oficial, a fim de que cada elemento seja discutido e analisado à luz de documentos legais e autores que tratam sobre a temática exposta. Segue:

Garantir a matrícula e permanência do aluno com surdez e com deficiência auditiva **em classes comuns congregada à garantia de tempo/espaço para a educação bilíngue em Libras/L2 àqueles que por ela optarem**, conforme preconiza a legislação federal e a política da SME. Garantir a todos os alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados na RMEC **os recursos e serviços necessários para seu acesso, permanência e aprendizagem na escola**. A partir destes propósitos, indicam-se abaixo os elementos que constituirão a política de educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva da RMEC:. (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

Sobre a criação de legislação, como a proposta de política de educação para alunos surdos em Campinas, objeto do presente estudo, e as questões políticas envolvendo a educação dos surdos, Fernandes e Moreira (2014) apontam uma importante reflexão sobre tal temática. É necessário reconhecer “os avanços políticos (sobretudo legislativos) que reconhecem a situação de bilinguismo dos surdos brasileiros” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60-61). Prevalendo a concepção social, em que não são descritos apenas como deficientes da linguagem, mas também como marginalizados por não serem ofertadas à eles as “condições materiais de sua produção histórica como cidadãos bilíngues, desde o seio familiar até círculos sociais mais amplos como é o caso da escola e do trabalho” (*idem*). Assim, uma política de inclusão apenas consegue ser efetiva quando é capaz de garantir o tratamento diferenciado aos que possuem uma língua materna diferente daquela falada pela maioria da sociedade. A responsabilidade do Estado é consolidada em relação ao “seu ordenamento jurídico como na prática de ações afirmativas para defesa da existência, valorização e difusão das línguas minoritárias, por meio da liberdade de uso pelos seus falantes” (*idem*). A invisibilidade das pessoas surdas e da língua de sinais é histórica, tendo em vista que apenas em 2002, com a Lei 10.436 (BRASIL, 2002) e em 2005 com o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), muito recentemente, foram homologadas legislações que os contemplam. A definição da pessoa surda no decreto de 2005 como sendo aquela que por ter perda auditiva interage com o mundo, e o compreende, por meio de experiências visuais e manifesta sua cultura principalmente pelo uso de Libras, apresenta uma configuração identitária aclamada pela comunidade surda. Porém, para que essa seja uma verdade no meio social, Fernandes e Moreira (2014) apontam a necessidade de uma política linguística,

No entanto, dizer que pessoa surda é aquela que se comunica por meio da Libras é uma verdade a ser edificada como meta de uma política

linguística e educacional, em que as crianças surdas cresceriam em comunidades linguísticas onde a língua de sinais circulasse plenamente, viva, dinâmica e em transformação, por usuários fluentes (surdos e ouvintes) (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60-61).

A pessoa surda, que utiliza a língua de sinais em sua comunicação precisa ser amparada por legislações e políticas que respeitem sua diferença linguística. Quando é retratado o direito linguístico no Brasil, é necessário lembrar da luta indígena também, pois, assim como os surdos, eles utilizam uma língua diferente do padrão e oficial do país; assim, são invisibilizados nas políticas e nas legislações.

[...] o antropólogo e consultor do MEC para a política de Educação Escolar Indígena, Luís Grupioni, afirma que o maior saldo da Constituição de 1988 para os grupos indígenas foi o fato de que “eles passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito a serem índios e permanecerem como tal”, em detrimento da perspectiva integracionista que sempre procurou incorporá-los à comunidade nacional (GRUPIONI, 2001, p. 130). Isso significa, prioritariamente, o direito ao uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo à escola indígena ser um instrumento de valorização da língua e dos saberes vernáculos. Ou seja, a prática do bilinguismo e da interculturalidade é o que confere tratamento diferenciado à escola indígena em relação às demais escolas do sistema de ensino (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

É nítido que um olhar para o campo linguístico traria benefícios para surdos, indígenas e qualquer outra comunidade que utilize uma língua diferente e que tem direito a acessar a educação dentro do seu direito linguístico. Mas e o papel da perspectiva inclusiva na educação de surdos? É possível conciliar o modelo inclusivo com o modelo linguístico?

[...] é ainda incipiente o debate da política linguística para surdos no contexto da educação inclusiva. A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua. Exatamente os mesmos elementos que configuraram as conquistas da educação indígena bilíngue no Brasil (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

Muitas discussões geradas no âmbito educacional da educação de surdos giram em torno da temática inclusiva. Afinal, os surdos devem estar ou não incluídos nas salas comuns com os demais alunos ouvintes? Uma sala bilíngue não

é a mais adequada? Em nome de uma pseudoinclusão, os alunos surdos estão “incluídos” no mesmo ambiente, ou seja, a sala de aula. Porém, questiona-se: estão incluídos na rotina, no aspecto social, ou apenas estão frequentando o mesmo local? Como a legislação de Campinas entende a inclusão dos alunos surdos?

A fim de alimentar e subsidiar essa reflexão, Rodrigues e Beer (2016) apontam reflexões e discussões a partir da Federação Mundial de Surdos,

[...] os direitos humanos não podem ser apenas para alguns, eles precisam se estender a todos, inclusive às minorias. Com essa perspectiva, a Federação Mundial dos Surdos (World Federation for the Deaf – WFD) apresenta, como uma de suas principais prioridades, a garantia dos direitos humanos aos surdos de todo o mundo. No site da Federação, lemos: Uma das principais prioridades no trabalho realizado pela Federação Mundial de Surdos (WFD) consiste em assegurar os direitos humanos para as pessoas Surdas ao redor do mundo, em todos os aspectos da vida. Os direitos humanos são universais e pertencem a todos, independente de sexo, origem étnica, nacionalidade, cor, religião, língua ou de qualquer outra condição como deficiência ou surdez. Sendo assim, as pessoas Surdas são totalmente capazes de exercer direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais como qualquer outra pessoa (Human Rights). O posicionamento da WFD decorre do fato de que os surdos são, muitas vezes, excluídos do campo dos direitos, inclusive dos direitos humanos. As barreiras sociais e os preconceitos linguísticos impedem, na maioria dos casos, que os surdos acessem e usufruam os direitos. Todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos humanos: civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. Nessa direção, a WFD elenca quatro fatores que, segundo ela, equivalem à promoção e à proteção dos direitos humanos dos surdos: (1) o respeito e aceitação da língua de sinais; (2) a efetivação da educação bilíngue; (3) a acessibilidade à informação que circula socialmente; e (4) a interpretação de/para língua de sinais, fatores que têm em sua base e como seu foco o reconhecimento e o uso à língua de sinais como primeira língua ou, nesse caso, língua materna dos surdos (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 670-671).

Outras pesquisas fortalecem o discurso que apoia uma educação diferenciada linguisticamente para aqueles que não falam a língua majoritária do país, ou seja, possuem uma L1 diferenciada.

Neste sentido, é importante enfatizar que os desastrosos resultados de aprendizagem dos educandos surdos, em experiências de inclusão no ensino regular, já foram comprovados por pesquisadores como Capovilla (2011) e Sá (2002). Destaca-se que a pesquisa de referência na área, desenvolvida por Capovilla, apresenta dados empíricos que comprovam tal fato. Tal pesquisa, realizada ao longo de uma década pelo Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo Brasileiro (Pandeb), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em quinze estados

brasileiros, avaliou um contingente de 9.200 alunos surdos, o que possibilitou afirmar que o nível da formação destes em escola específica é muito superior ao das experiências inclusivas no ensino regular. Vale destacar que, diante da situação caótica dos denominados processos inclusivos deste alunado, Capovilla (2011, p. 90) afirma que “impor essa política da inclusão (que destitui e remove as crianças surdas de sua escola bilíngue e sua língua) [...] é uma medida vã, irresponsável e falaciosa” (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 92).

Pesquisas como essas não deveriam subsidiar, ou ao menos auxiliar, no desenvolvimento de projetos, políticas e legislação? Por que tais dados são ignorados por aqueles que são responsáveis por criar documentos com valor legal?

- **Escolas comuns polo bilíngues:** Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), **compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes.**- A organização dos serviços e recursos para educação bilíngue priorizará **a concentração do número maior possível de surdos em uma mesma unidade educacional, para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes** (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

É necessário realizar reflexões sobre políticas linguísticas discutindo qual o papel da Libras nesse discurso inclusivo. Por vezes, a sensação causada pela legislação é a de que a simples existência da língua de sinais nos diversos espaços os tornam completamente acessíveis e inclusivos, visto que é possível ter essa impressão quando é discutida a portaria SME nº 13/2016 de Campinas. Mas questiona-se: a presença de um profissional qualificado em Libras dá conta de todo um processo inclusivo em sala de aula? Dorziat faz uma importante reflexão quando afirma que a

Aceitação da LS nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas, de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambiguidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sobre os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes (DORZIAT, 2009, p. 23).

Utiliza-se a Libras como aparato para validar a legislação em questão, mas não se oferece o verdadeiro sentido linguístico que é necessário. A inclusão realizada por conta de legislação que “garante” Libras nos espaços não dá conta de todo o processo inclusivo. Para realizar uma verdadeira inclusão linguística, é necessário muito mais ações.

Por exemplo, Campello e Rezende (2014) afirmam:

Os dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (com base no Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, e conforme o que prevê o § 3º do art. 5º da Constituição Federal), dizem claramente que as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (Artigo 30, § 4). O artigo 24, da mesma Convenção, diz que cabe aos estados-parte (governo) garantir a facilitação do aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Estas são algumas das nossas garantias legais, primordiais para defendermos nossas Escolas Bilíngues de Surdos (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 79)

Ao defender uma inclusão verdadeiramente preocupada com o direito linguístico da pessoa surda, as autoras apoiam a existência de escolas bilíngues para surdos. Percebe-se que apenas a existência de uma lei ou decreto não garante direitos; é necessária uma luta da comunidade surda para que seja realizada, de fato, a inclusão. As autoras defendem ainda, com base na pesquisa de Fernando Capovilla, estudo este que “contribui para mostrar que surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues” (CAMPELLO; REZENDE, p. 87, 2014). A portaria, ao apontar e ao instituir os modelos de escolas inclusivas bilíngues, está distante do que correntes teóricas apontam como ideal e adequado para o atendimento educacional dos surdos.

Nota-se, no documento legal acima (portaria), que a expressão “convivam com ouvintes” aparece mais de uma vez no excerto. Mas questiona-se: o convívio com ouvintes ocorre apenas no âmbito escolar? Nos demais espaços sociais, as pessoas surdas não convivem com pessoas ouvintes (sendo elas a maioria em nossa sociedade)? Não seria mais interessante dizer que o convívio

seria com pares linguísticos (surdos ou ouvintes)? E, por extensão, como tornar o aluno ouvinte um par linguístico?

O texto legal acima foi pautado na intenção de incluir o aluno surdo à realidade escolar. Porém, o fato de estar em uma sala de aula não é fator determinante para que a inclusão de fato ocorra. Como incluir esse aluno na rotina escolar, nas rodas de conversas das crianças, nos momentos livres, no momento do parque, no momento das atividades em grupo? Apenas a presença de uma fonte de Libras (professor/intérprete) daria conta do processo de inclusão? São questionamentos que nos levam a pensar que, por vezes, o discurso de inclusão tende a ser uma maneira de homogeneizar e unificar; assim, os que são “diferentes” continuam excluídos e marginalizados, mesmo que estejam dentro do mesmo ambiente. Mesmo que tal efeito não seja o propugnado pela portaria, o seu efeito colateral é o de recriar a exclusão de quem deveria ser incluído.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos considera que o “universalismo deve assentar numa concepção da diversidade linguística e cultural que se imponha simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão” (UNESCO, 1998). Apenas estar no mesmo ambiente que os demais alunos, acompanhado de um professor bilíngue ou intérprete, não tem força para garantir o direito linguístico do aluno, e, tampouco, sua inclusão de fato.

- **Escolas comuns da rede regular de ensino**, abertas a alunos com deficiência auditiva, com surdez e alunos ouvintes, para a educação infantil, **com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez, bem como com a presença de professor bilíngue em docência compartilhada.** - Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos, com deficiência auditiva e ouvintes, para os anos iniciais do ensino fundamental, com **docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez**, bem como com a presença de professor bilíngue em docência compartilhada.- Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos com surdez, com deficiência auditiva e alunos ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com docentes das diferentes áreas do conhecimento, **cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez**, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e professores bilíngues para o ensino de L2 (CAMPINAS, 2016, p. 4-5).

A portaria estabeleceu “a presença de professor bilíngue em docência compartilhada”. Mas pergunta-se: o que a RMEC entende por docência compartilhada? Não foi encontrado, durante as pesquisas, qualquer material que elucidasse essa temática. Nenhuma nota, texto, resolução, orientação em

documentos legais. Esta temática é citada na portaria, quando tratada sobre a organização no item 4.2 (CAMPINAS, 2016). Logo adiante é realizada uma análise sobre esses dizeres legais. Existe (e está em funcionamento) uma política que não esclarece como essa normativa deve ser posta em prática pelo professor no seu cotidiano. Não há explicações de como ela deve funcionar. Quais são os critérios e orientações para os professores que dividem a docência? Além disso, como é possível que dois professores, que estão ensinando em línguas diferentes, ocupem o mesmo espaço? E numa possível ausência de um dos professores, como se deve proceder?

Conforme a Resolução SME 19, de 7 de dezembro de 2017, que “dispõe sobre o processo de atribuição de blocos de aula aos professores bilíngues da Rede Municipal de Ensino de Campinas”, no seu artigo 5º, aponta-se que o professor bilíngue que “atua em docência compartilhada, deve zelar pelo processo educativo na sua totalidade, nos termos da legislação vigente e, além das atribuições inerentes ao seu cargo, deverá” (CAMPINAS, 2017, P. 5) atuar no planejamento, na condução, na avaliação e na integração de práticas pedagógicas, compartilhando docência com o professor parceiro, em todos os níveis de ensino ofertados pela RMEC. No parágrafo único desse mesmo artigo, consta que “constituirá em descumprimento de dever a recusa do Professor Bilíngue em desempenhar as funções de seu cargo nas eventuais ausências do PEB I, II ou III, com qual compartilha a docência.” (CAMPINAS, 2017, p. 5) Caso o professor comum se ausente, o professor bilíngue deverá assumir a sala. Pelo que se infere do texto legal, parece ser esta uma tarefa simples. E como proceder na ausência do professor bilíngue? Quem irá substituí-lo? Tendo em vista que até o presente momento (2019) não há concurso para professor bilíngue adjunto ou proposta da RMEC para substituição do professor bilíngue em caso de ausências. Então fica o questionamento: o professor comum é capaz de suprir a ausência do professor bilíngue? Na ausência do professor bilíngue, como é realizado o atendimento, sem que haja prejuízos, dos alunos surdos?

Na portaria está escrito: “docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez”. Mas isso gera problemas de interpretação, pois não fica claro, pela leitura da portaria, o que se espera dos professores comuns (não bilíngues) cientes sobre as questões linguísticas envolvendo o alunado surdo. De que maneira esses professores conseguem tomar ciência sobre a condição do

aluno surdo? Por meio de formações oferecidas pela RMEC? Oferta de cursos compulsórios ou facultativos? Isso para ficar somente em alguns poucos questionamentos sobre a inserção de alunos com surdez.

- A Libras considerada como língua natural dos surdos **desenvolvida em um período de extensão ao turno escolar, em espaço/tempo organizado em atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional**, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

A portaria sugere que o aluno surdo desenvolva seus conhecimentos em Libras em um período estendido ou no contraturno às aulas. Assim ele precisa estar na escola por mais tempo, diferente do seu colega de sala que não tem deficiência. É possível levantar alguns questionamentos: Quais são as condições para manter essa criança na escola em período estendido? Como serão sanadas suas necessidades básicas, como cuidados, alimentação e transporte? Não há menção de quais medidas serão tomadas para que de fato aconteça os atendimentos no período estendido ou no contraturno. Também podemos refletir sobre a organização da escola para atender os alunos surdos nesses períodos extras, quais são os respaldos que serão ofertados para que a unidade escolar consiga oferecer esses tipos de atividades? Extremamente que essas informações estivessem claras na portaria, infelizmente não está.

Uma pessoa que não consegue se comunicar enfrenta muitos desafios ao longo da vida. Diante do impedimento ao convívio linguístico adequado, as pessoas surdas – que sofrem com outras problemáticas, sem acesso à comunicação compreensível – não conseguem usufruir de outros direitos básicos.

Pessoas que são privadas de direitos humanos linguísticos podem vir a ser impedidas de desfrutar de outros direitos humanos, incluindo a devida representação política, o julgamento justo, o acesso à educação, o acesso à informação e à liberdade de expressão e a continuidade de sua herança cultural (Skutnabb-Kangas; Phillipson; Rannut, 1995, p. 2). Não restam dúvidas que a linguagem é um aspecto central da constituição do sujeito. É evidente que a língua, enquanto elemento fundamental da condição humana, permite-nos reconhecer etnias e grupos, além de ser um componente cognitivo importante à identificação cultural. Sem língua o indivíduo não tem como fazer jus aos seus direitos nem mesmo como desfrutá-los. Portanto, o indivíduo não pode ser privado de linguagem nem impedido de usar a sua primeira língua, elemento primordial de seu pensamento, de sua humanidade, de sua identidade cultural etc (RODRIGUES; BEER, 2016, p 672).

Assim, é importante que a pessoa surda tenha acesso a uma língua desde a mais tenra idade, em seu núcleo familiar, e, no ambiente escolar, é indispensável que consiga comunicar-se com seus pares. Os direitos linguísticos devem ser respeitados.

Os surdos reivindicam seus direitos humanos linguísticos ao preconizar o reconhecimento e o respeito à língua de sinais como um elemento central à sua afirmação e visibilidade social, cultural, política e acadêmica. A língua de sinais deve lograr, então, a legitimidade de uso social em todas as esferas, principalmente, na família e na educação (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 672).

Para melhor compreensão dos direitos linguísticos, tomam-se alguns aspectos no que diz respeito aos surdos:

A pesquisadora Lucinda Ferreira Brito (1985), com base nos direitos linguísticos individuais propostos pelo professor Gomes de Matos (1984), enumera alguns direitos linguísticos dos surdos. Para ela, todos os surdos têm direito: (1) à igualdade linguística; (2) à aquisição de linguagem; (3) à aprendizagem da língua materna (língua de sinais); (4) ao uso da língua materna; (5) a fazer opções linguísticas; (6) à preservação e à defesa da língua materna; (7) ao enriquecimento e à valorização da língua materna; (8) à aquisição-aprendizagem de uma segunda língua; (9) à compreensão e à produção plenas; e (10) ao tratamento especializado para aprender uma língua oral (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 673).

Esses aspectos apontam para melhorias no que diz respeito aos direitos linguísticos das pessoas surdas, tornando a comunicação acessível.

Porém, sabe-se que apenas a “letra da lei” não é suficiente para garantir direitos. Contudo, as ausências de legislação e de políticas públicas podem evidenciar a invisibilidade das minorias.

Portanto, diferentes formas de conceber e de lidar com a realidade linguística e cultural brasileira podem ser historicamente vistas em leis, decretos e demais determinações legais que tanto preservam quanto arruinam esse caráter múltiplo, diverso e plural de nossa nação. Independente do caráter homogeneizador ou não dessas determinações legais, elas interferem na realidade linguística da nação e trazem consequências para os diversos grupos falantes de línguas não valorizadas nem prestigiadas no Brasil (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 675).

A luta pela valorização da língua perpassa a elaboração de políticas e pode ser legitimada nos espaços escolares, onde se tem o local de construção de conhecimento e cultura.

- **A presença do instrutor/professor surdo de Libras** nas unidades educacionais que possuem estudantes com surdez matriculados (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos)

Outro ponto: “a presença do instrutor/professor surdo de Libras”. É essencial que haja um surdo com formação adequada para ensinar Libras, tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes, bem como para toda a comunidade escolar. E aqui é possível questionar: como acontece o processo de contratação ou efetivação desse profissional surdo? Houve um edital de concurso publicado⁷ no Diário Oficial de Campinas no dia 27 de dezembro de 2011 na página 37, o edital 0007/2011, com previsão para a vaga de Instrutor de Surdo. Era exigido a seguinte formação: Ensino Médio Completo + Proficiência em Libras (Certificação do ProLibras/MEC OU Avaliação de Proficiência pela FENEIS) + experiência comprovada com atividades de ensino em Libras. A carga horária prevista era de 36 horas e o salário base, de R\$1.963,04. No concurso realizado em 2012, nenhum candidato a vaga de Instrutor de Surdo obteve resultado satisfatório na prova objetiva (vale ressaltar que a versão foi oferecida apenas em Língua Portuguesa), a prova teórica com conteúdos diversos – Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos, conforme edital do certame. A retificação para a convocação para avaliação psicológica, fase posterior a fase da prova objetiva, foi publicado em Diário Oficial, “3.1. De acordo com os critérios estabelecidos no item 6.1. do Capítulo VIII, do Edital nº 007/2011, não há candidatos classificados para o cargo 04IS - INSTRUTOR DE SURDO.”, conforme consta na página 24 do Diário Oficial publicado⁸ no dia 23 de março de 2012. Por qual motivo não houve candidatos com resultados satisfatórios? Vale ressaltar que aos candidatos deficientes auditivos (surdos) foi oferecido intérprete de Libras, indicado pela instituição responsável do concurso, desde que solicitado pelo candidato no ato da inscrição. A presença de um intérprete de Libras durante a prova pode auxiliar na compreensão da prova, mas nada se compara em ter uma prova em sua própria língua.

Conforme o edital as atribuições do cargo de Instrutor de Surdo eram: - Auxiliar o professor, quando necessário, acompanhando as aulas de acordo com o projeto político pedagógico da unidade escolar; - Colaborar com o professor na observação do desenvolvimento de seus alunos; - Responsabilizar-se pelo ensino

⁷ Link da publicação do edital do concurso público – Professores. Edital nº 007/2011 no Diário Oficial de Campinas, em que havia vagas para Instrutor de surdo.

<http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/818681159.pdf#page=38>

⁸ Link da publicação do Diário Oficial de Campinas relatando que nenhum candidato a vaga de Instrutor surdo obteve sucesso: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/321913792.pdf#page=24>

da língua brasileira de sinais (Libras) para professores e funcionários da unidade; - Responsabilizar-se pelo ensino e aprimoramento da Libras junto aos alunos surdos e ouvintes. Sabe-se que provas de concurso estão em nível de dificuldade elevado, mas como é para o surdo que, além da dificuldade natural de acompanhar as exigências formais presentes nas avaliações, ainda precisa lidar com uma língua diferente da sua língua natural? Em Campinas, até o momento (2019), não há professores/instrutores surdos atuando nas escolas, tendo em vista que não houve processos seletivos e novos concursos publicados em Diário Oficial.

- Garantia de apoio pedagógico especializado na **classe comum** por meio do professor de educação especial e/ ou AEE, no **contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)** a todos os educandos com surdez e com deficiência auditiva que dele precisarem.- **Oferta do aprendizado da Libras para a comunidade escolar e as famílias** dos alunos com surdez que optaram pela Libras.- **A Libras como componente curricular** na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo - A organização de experiências curriculares para o **ensino da Libras a todos os educandos nas unidades educacionais da RMEC** (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

O ensino de Libras para alunos e para comunidade escolar está garantido pela portaria, o que é um fator bastante importante. O professor bilíngue ou profissional surdo é o responsável por tal tarefa. É fundamental que uma escola que se denomina com atuação em ensino bilíngue seja, de fato, bilíngue. Todos os funcionários precisam saber Libras. Um espaço bilíngue, de fato, não é dependente de mediadores da comunicação. É interessante que o aluno surdo converse com algum funcionário/professor/gestor, em Libras, sem a necessidade de um intérprete mediando. A autonomia de comunicação dos alunos surdos é um fator essencial na educação bilíngue, deve ser ensinado à eles. Porém, como validar essa autonomia em um espaço em que as pessoas não conseguem se comunicar com os alunos surdos? É inegável que haja circulação da língua de sinais na escola. Mas apenas isso não torna o espaço bilíngue. Também é primordial que as famílias que não sabem Libras possam participar desses cursos, para que minimamente consigam estabelecer comunicação com os filhos em casa.

Assim, é importante que as leis, decretos e qualquer legislação sejam pensados em favor do direito linguístico dos grupos em que a língua falada possui pouco prestígio. Quando o foco está na educação de surdos, por exemplo, a legislação contempla o uso e a circulação da Libras no espaço escolar. A medida

de certo é bastante importante, porém questiona-se: é suficiente para incluir o aluno surdo? Há muitas questões complexas quando se fala de educação de surdos. Esses temas são tratados nas políticas públicas e nas legislações pertinentes? Rodrigues e Beer (2016) contribuem com esses questionamentos quando apontam:

[..]a elaboração de políticas voltadas aos surdos precisa tomar como base os direitos humanos linguísticos reconhecendo e priorizando a dignidade humana, a qual pode ser entendida como qualidade de vida, bem-estar social e cidadania. Assim, a questão linguística, ainda que central, não pode suprimir as liberdades individuais ou as diferenças, devendo, portanto, as reconhecer, considerar e valorizar no acesso aos direitos civis, sociais e políticos. Essa perspectiva possibilita que as contradições, tensões, paradoxos e incoerências da educação de surdos, por exemplo, sejam abordados em relação ao todo sem que sejam ignoradas suas especificidades ou as diferenças. Por fim, os direitos, as políticas e as línguas presentes na educação de surdos convergem para a questão linguística, ainda que para divergir: rejeitar ou não a língua de sinais, desconsiderar ou não a especificidade dos surdos. De qualquer maneira, a educação está marcada pela complexidade humana e, portanto, independente de como as línguas serão tratadas na educação, haverá sempre a convergência e divergência dos embates ideológicos, legais, políticos, linguísticos, sociais, culturais e acadêmicos na/da/para educação de surdos (RODRIGUES; BEER, 2016, p. 677).

Há necessidade de maiores detalhes e explanação de como o ensino de Libras deve acontecer nas escolas, a maneira vai compor o currículo de 6º ao 9º ano. Os apontamentos realizados na portaria não dissipam totalmente a nebulosidade estabelecida quanto às orientações das ações a serem realizadas pelas escolas no oferecimento do ensino da língua de sinais.

- **Garantia de formação continuada para todos os profissionais** - professor bilíngue, instrutor, intérprete, professor de EE, professor de classe comum, bem como para todos os profissionais envolvidos nesta política.- **Garantia do apoio educacional especializado** e parcerias com os serviços públicos e conveniados de saúde para atendimento específico aos educandos matriculados na SME que possuem implante coclear, os oralizados e todos os que dele necessitarem (CAMPINAS, 2016, p. 4-5, grifos nossos).

No comunicado SME Nº 159/2017⁹, publicado em 24 de agosto de 2017, a Secretária Municipal de Educação, realiza chamada para a realização do Seminário de Educação Bilíngue de Surdos – “As possibilidades e desafios das práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Campinas”, o evento foi promovido pela Coordenadoria de Educação Básica/Núcleo de Educação Especial e Coordenadoria Setorial de Formação. Também é possível

⁹ Link do comunicado sobre o Seminário de Educação de surdos publicado no Diário Oficial de Campinas: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1374711639.pdf#page=4>

encontrar publicações¹⁰ no Diário Oficial de Campinas sobre o Grupo de Trabalhos (GT) “Educação de surdos”, nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Os profissionais da RMEC interessados precisam realizar inscrição para participação no GT. Essas ações podem ser vistas como ações de formações, a pergunta que surge é: São suficientes?

A seguir trazemos um compilado dos dizeres legais da Portaria SME n.13/2016 no que diz respeito a **organização**: Identificação e avaliação dos alunos público-alvo da política (I); Recursos e materiais pedagógicos (II); Recursos humanos específicos(III); Escolas comuns pólos bilíngues: Libras/Língua Portuguesa (IV); Escolas regulares com surdos (V); As classes comuns com alunos com deficiência (VI); Formação continuada dos profissionais envolvidos (VII).

Em relação à organização da política pública estabelecida pela RMEC, (I) “A oferta do serviço e apoio educacional especializado para os alunos com surdez e com deficiência auditiva deve estar pautada em avaliação pedagógica de suas necessidades e potencialidades educacionais” (CAMPINAS, 2016, p.5) o aluno é identificado como público-alvo da portaria após passar por uma avaliação, feita por professores de educação especial. A família deve ser orientada em como funciona o atendimento bilíngue, caso opte por esse tipo de ensino para o filho. A portaria ressalta que serviços relacionados ao ensino de fala e língua portuguesa oral não são ofertados no ambiente escolar; assim, a família deve procurar serviços especializados fora da escola. A portaria explicita que os alunos com deficiência auditiva que não fazem opção pela educação bilíngue serão atendidos normalmente por todos os serviços da educação especial e serviços conveniados com a Prefeitura.

No que diz respeito aos recursos materiais e pedagógicos (II), as organizações didáticas dos espaços e atividades de ensino, que estão presentes nos “diferentes serviços propostos por esta política, implicam no uso de muitas imagens e de todo tipo de referências concretas e visuais que possam colaborar para o aprendizado dos alunos.” (*idem*). O texto legal aponta para o uso de recursos visuais e com muitas imagens para que possam colaborar com o ensino do aluno surdo. As questões de uso de material visual auxiliam no processo de ensino de

¹⁰ Link da publicação de 2019 para inscrição e participação no GT sobre educação de surdos: <http://campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/146035874.pdf#page=13>

qualquer aluno, além dos surdos. É necessário um critério para seleção desse material e também um cuidado para o seu uso. Mesmo com apoio visual de qualidade, é necessário todo um trabalho para ensinar a criança surda, que vai além da escolha de recursos visuais adequados.

Sobre os recursos humanos específicos (III), a portaria aponta os profissionais que atuarão na educação de alunos surdos, sendo eles: “instrutor surdo, intérprete de libras/língua portuguesa, professor bilíngue, professor de educação especial que atua em escola regular, professor de educação especial que atua em Salas de Recursos” (*idem*). Profissionais fundamentais na formação do aluno surdo.

A portaria contempla a temática das escolas comuns polos bilíngues: Libras/língua portuguesa (IV), escolas em diferentes níveis de ensino que são indicadas conforme demanda de alunos surdos. Há um destaque para o fato de a escola atender surdos e ouvintes. Conforme a portaria, os critérios principais são:

[...] utilizar como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa; concentrar o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes; criar “[...] ambientes educacionais inclusivos bilíngues, nos quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) circulem com igual prestígio” conforme Diretrizes curriculares da educação básica da SME (CAMPINAS, 2016, p. 5).

Muitos questionamentos podem ser feitos diante de tal universo temático. É possível que línguas de modalidades circulem no mesmo ambiente em igual prestígio? A circulação de suas línguas simultaneamente caracteriza o ensino bilíngue? A língua portuguesa é a língua oficial do país, enquanto a Libras ainda é desconhecida por muitos.

Um desafio, que pode se apresentar, para a docência compartilhada é fazer com que as línguas circulem em igual prestígio dentro da sala de aula. Os alunos ouvintes tem fontes da língua portuguesa de diversas formas, pela fala do professor, pela leitura de livros, pela conversa com o colega de sala, pelos vídeos e músicas apresentados, pelas brincadeiras. A língua portuguesa está presente em diversos suportes e meios dentro de uma sala de aula. E a Libras? Pode ser a única fonte o professor bilíngue ou o intérprete? Por mais que sejam exibidos vídeos em Libras, qual a proporção de existência de material em Libras para o de língua portuguesa? Há uma grande quantidade de material disponível em Libras? Como

igualar o prestígio em sala de aula de uma língua sem prestígio na sociedade? A matriz curricular nas escolas é baseada na Língua Portuguesa, as pesquisas sobre um currículo adequado para o ensino em/de Libras são recentes. Ensinar Libras para ouvintes e língua portuguesa para surdos não é ação suficiente. Ter um profissional bilíngue na escola não é ação suficiente. É necessário sair do discurso que busca igualar as línguas, pois assim se reforça a exclusão da língua de menor prestígio, sob a maquiagem de uma língua em iguais condições com uma língua de maior prestígio e poder. Aceitar que as línguas possuem valores diferentes e buscar maneiras de trabalhar com essas línguas de maneira equilibrada com os públicos envolvidos: este é um desafio para os professores envolvidos com a educação de surdos.

A portaria trata sobre a docência compartilhada, um texto breve para explicar algo tão complexo, segue abaixo:

Consiste na experiência de dois professores compartilharem a docência: o professor de classe comum e o professor bilíngue, conduzindo juntos e integrando seus conhecimentos ao ensinar as turmas com alunos surdos e ouvintes. Assim, a organização do trabalho desses professores deve prever espaços e tempos para o planejamento pedagógico a ser desenvolvido com os alunos, decidindo e compartilhando a responsabilidade pelas metodologias, recursos, materiais e avaliação adequados para promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos e cada um. Para que este trabalho se concretize é necessário destinar tempos pedagógicos específicos para o planejamento conjunto em suas jornadas de trabalho. O Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares da Remec devem ser as referências para este planejamento. Na docência compartilhada, o professor bilíngue tem como função compartilhar conhecimentos específicos para planejar e realizar conjuntamente ao professor de ensino comum o processo educativo dos surdos em uma perspectiva visual e espacial, de forma a garantir o acesso a todos os conteúdos escolares utilizando a Libras como língua de instrução, principalmente no ensino de Língua Portuguesa escrita (CAMPINAS, 2016, p. 5).

O texto legal apresenta algumas orientações como: ambos conduzir a sala, integrar conhecimentos, planejamento em conjunto, compartilhar responsabilidades; e o professor bilíngue tem como função contribuir com conhecimentos específicos sobre surdez e ensino do aluno surdo. O texto parece curto e soa superficial diante de tamanha complexidade que se é dividir o exercício de docência. Há pouca orientação específica, tanto para o professor comum quanto para o professor bilíngue. Quais são as possíveis dificuldades que podem se apresentar em um trabalho em que duas pessoas diferentes atendem a públicos diferentes dentro do mesmo espaço? Sabe-se que é uma política recente e em

construção. Assim, não é possível definir a sua efetiva eficácia para educação de surdos, ou até mesmo dos alunos ouvintes; faz-se necessária uma pesquisa sobre esse aspecto e os possíveis resultados. Ao se pesquisar sobre docência compartilhada na área da surdez não foi encontrado nenhum resultado. As pesquisas encontradas relatam experiências de docência compartilhada entre professor comum e educação especial para atendimento de alunos com deficiência, mas em nenhuma delas há o relato ou evidência da participação com alunos surdos. A ação da RMEC em implantar a docência compartilhada na educação de surdos é uma atitude pioneira no Brasil.

Por fim, a portaria assinala como deve ser a organização das escolas comuns com surdos (V). Trazendo uma definição de classes bilíngues, pois, ao contrário do que era anteriormente – sala apenas com alunos surdos, professor bilíngue e instrutor surdo –, a nova formatação consiste em sala com alunos surdo e ouvintes e a presença do professor bilíngue e professor em regime de docência compartilhada para salas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Para os anos finais do ensino fundamental, a classe bilíngue é composta por um intérprete juntamente com os professores específicos, e nas aulas de língua portuguesa, o professor comum em docência com o professor bilíngue. Diante dessa organização, é interessante abrir uns parênteses: a formação do professor bilíngue, conforme edital do concurso nº 7/2014, é em Pedagogia ou Letras, com especialização em Libras ou certificado de ProLibras (avaliação de proficiência do MEC válido de 2005 a 2015, conforme Decreto 5.626/2005). Não há uma delimitação (nos documentos do edital do concurso, na legislação que cria o cargo de professor bilíngue, nas atribuições do cargo ou mesmo na portaria SME nº13/2016) das áreas de atuação do professor bilíngue, ou seja, o professor bilíngue, sendo formado em Letras ou Pedagogia, pode atuar na educação infantil; ensino fundamental anos iniciais e anos finais; EJA; ou seja, pode acontecer de atuar onde sua habilitação da graduação não dá condições para exercer o trabalho? Um(a) pedagogo (a) atuar nas aulas de português do EFII? Formado em Letras atuar na Educação Infantil? Será que por estar em docência compartilhada com outro professor que possui a habilitação correta para o exercício do ofício, a sala de aula está amparada por um profissional com a formação adequada? A pergunta que fica é: o professor bilíngue, nessa condição (nível de ensino deslocado em relação à sua formação), está submetido ao outro professor? Qual o nível de

autonomia que um professor bilíngue nessas condições pode ter? Há claramente uma hierarquia nessa situação: o professor bilíngue fica dependente dos conhecimentos do professor comum. Novamente, aqui se evidencia: apenas saber Libras e fazer com que ela circule em sala de aula não é uma inclusão verdadeira. Os alunos ouvintes atendidos pela RMEC não possuem, em nenhum nível ou modalidade de ensino, professores atuando com formação divergente ao que o cargo exige. Mas e os surdos, passam por essa situação? Por quê? Não é essa uma forma de exclusão? Por mais que o professor bilíngue se esforce para atender o aluno surdo, será que falta-lhe bagagem específica, que a ausência da graduação correlata evidencia?

Sobre as classes comuns com alunos com deficiência auditiva (VI) “cuja a opção não for pelo uso de Libras como língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo seu processo educativo” (*idem*), será ofertado os serviços e recursos especializados no contexto da classe comum; o AEE em SRM; e AEE articulado com serviços de saúdes públicos e/ou conveniados.

Finalmente, a portaria coloca a questão da formação continuada (VII) dos profissionais envolvidos. As principais temáticas apontadas são: “Interpretação de libras/português no contexto das classes comuns, docência compartilhada entre professor regente e professor bilíngue, o ensino de L2 para surdos entre outras que se fizerem necessárias” (*idem*). De fato, são temas essenciais que, além de cursos, necessitam de orientações claras e normativas oficiais oriundas da RMEC.

A política pública para educação de surdos em Campinas é recente, mas isso não nos impede de inquirir a atual legislação sobre a inclusão de alunos surdos, no sentido de torná-la ampla, exequível e verdadeira com os atuais documentos que versam sobre essa temática. É possível levantar muitos questionamentos em relação ao que está escrito (declarado) e o que de fato pode ser efetivado. A intenção é de buscar melhorias para o ensino de crianças surdas, buscando uma inclusão efetiva e um atendimento adequado.

A luta da comunidade surda por uma educação com atendimento adequado visa também à garantia de seus direitos, pois “a educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos.” (CAMPELLO; REZENDE, p. 88, 2014). A educação é um dos meios possíveis de inserir o aluno surdo na sociedade. Incluir aquele que é marginalizado por conta de sua condição e sua comunicação diferenciada: é este um grande desafio!

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, houve a tentativa de elucidar temas como políticas públicas, políticas sociais, ações afirmativas, educação bilíngue de surdos, a educação especial para pessoas com deficiência, o INES como marco na educação de surdos no Brasil, educação bilíngue de surdos, a perspectiva inclusiva, a vertente linguística e, finalmente, a análise da portaria SME nº 13/2016 de Campinas.

Em relação ao conceito de Política, a esta é atribuída a característica de gerenciadora de conflitos. Já as políticas públicas existentes, conforme apresentado no capítulo 1, não são dádivas do governo à população; são resultantes de lutas e embates das categorias, classes e minorias existentes na sociedade. As funções da política pública são incorporar os direitos conquistados pela sociedade nas leis e alocar e distribuir bens públicos.

As políticas sociais surgem nos movimentos populares, na busca por acabar com as desigualdades sociais existentes, por conta do quadro socioeconômico da sociedade. As decisões dos setores sociais podem não ser consideradas como políticas públicas; porém, podem exercer influência nas escolhas e nas ações governamentais, pois o Estado não possui autonomia absoluta: ela está ligada ao processo de produção e organização social.

A política educacional tem funções essenciais. E, como ela poder ser influenciada pelos atores envolvidos, pensa-se como, de fato, os resultados obtidos no campo das políticas sociais não são presentes do Estado, do Governo ou de qualquer outro ator pertinente. É comum ver ações afirmativas relacionadas às políticas educacionais. As ações afirmativas têm caráter de ação reparatória, compensatória e preventiva; por meio da valorização, buscam corrigir uma situação de desigualdade, combatendo discriminações e inferiorizações presentes no cotidiano. A ação afirmativa possibilita o exercício da cidadania e a luta contra as discriminações, opressões e dominações possíveis no contexto social.

Ao retomar esses tópicos, é importante também recuperar as contribuições do Instituto Nacional de Educação (INES), pois foi a primeira escola voltada para atender pessoas surdas no território brasileiro. A educação bilíngue de surdos possui muitas heranças do INES e, ainda hoje (2019), serve como matriz de referência neste tipo educacional no Brasil, exercendo forte influência e

subsídios para as lutas da comunidade surda, principalmente no que está relacionado à Educação.

Nos primeiros anos do INES, é possível perceber que os princípios de diversidade fazem parte do tratamento dos alunos surdos. Por alguns anos o Oralismo foi o principal modelo proposto para a educação dos surdos na instituição.

Com a comunicação total, percebeu-se uma atitude de diversidade, porque utilizava a língua de sinais descaracterizada como língua, sem dar importância às questões gramaticais e linguísticas. Servia como uma espécie de apoio ao ensino de língua portuguesa. Nos dias atuais (2019), o papel da Língua de Sinais (Libras), por vezes, continua secundário dentro do ambiente escolar. O aluno poderia aprender sinais em Libras para aprender vocabulário em português, a língua principal de sua educação, visto que Libras está submissa à língua de prestígio. Para a diversidade, o importante é aceitar a convivência com diversos tipos de pessoas, mas ainda existe a valorização do que se destaca pela inteligência e corpo perfeito.

A perspectiva do ensino bilíngue, que coloca Libras como língua de instrução, no caso do surdo brasileiro, abre espaço para a alteridade, já que a língua portuguesa recebe status de segunda língua a ser trabalhada na modalidade escrita. Reconhece que o aluno surdo precisa de Libras para aprender sobre o mundo e sobre a vida.

A igualdade de prestígio linguístico é um dos grandes desafios na educação de surdos. A partir do momento em que se busca a normalização, através do desenvolvimento da fala e do letramento, reforça-se a ideia de unificação a partir da língua. Unificar significa desconsiderar as diferenças e resulta em exclusão. Infelizmente, isso é recorrente na educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva, pois a inclusão nesses modelos – em que o foco é alocar todos os sujeitos num único espaço (incluir e unificar) – pode apresentar diversas características negativas, principalmente para o sujeito surdo, uma vez que as diferenças linguísticas podem causar isolamentos, excluindo o aluno surdo das vivências em sala de aula.

Na educação de surdos, a língua assume outro valor e outra posição. Ela tem papel central e necessita de reconhecimento como direito, para que os surdos possam usufruir dos demais direitos, como os civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. A centralidade da língua é fator importante ao se pensar

em legislação e ações que envolvam a educação desse grupo, pois a diferença linguística é primordial no processo inclusivo. Assumir uma vertente linguística ao pensar políticas para educação de surdos pode ser uma maneira de incluir, de fato, os surdos na sociedade.

Aceitar as diferenças é central na questão inclusão, mas isso não significa apenas tolerar o diferente, no sentido de ser obrigado a conviver com ele, apagando as diferenças. No caso das pessoas surdas, é necessário atentar ao fato de que a ausência da audição faz com que o indivíduo tenha uma compreensão de mundo diferente; têm outros tipos de vivência e experiências, outros tipos de comunicação. Ele tem possibilidades de escolher sua língua, seja ela qual for, seja em qual modalidade for e não pode ser discriminado por isso. De qualquer maneira, a diferença da pessoa surda será a língua. Por isso, elas lutam tão arduamente pelo reconhecimento de sua língua e pelo direito ao acesso de informações e ao conhecimento em sua própria língua. Por isso, a importância da perspectiva linguística no âmbito educacional.

A educação do surdo precisa ser analisada no que diz respeito ao alunado, às pessoas surdas: com relação ao tipo de instituição escolar mais apropriado, ao grupo de profissionais e suas qualificações, à diferença linguística existente, aos modos de acesso ao conhecimento com foco na modalidade viso-espacial da língua de sinais, à aprendizagem de uma língua que não se ouve na modalidade escrita, ao ensino dessa língua como língua estrangeira, além de outros desafios podem ser elencados aqui. Mas o foco é: a educação de surdos precisa aprimorar-se e assumir-se como uma possibilidade de uma educação que preze pela diversidade linguística e cultural, inserindo o surdo nas mais variadas esferas sociais, para que, de fato, a educação cumpra seu papel de colaborar para a construção do humano e do cidadão em sua totalidade.

A política pública para educação de surdos em Campinas é recente, mas isso não nos impede de inquirir a atual legislação sobre a inclusão de alunos surdos no sentido de torná-la ampla, exequível e verdadeira com os atuais documentos que versam sobre essa temática. É possível levantar muitos questionamentos em relação ao que está escrito, principalmente pela ausência de elementos relacionados à perspectiva linguística do ensino das pessoas surdas e com deficiência auditiva. Não se entende que a política seja rasa ou inapropriada; ao

contrário, o intuito é suscitar novas reflexões no caminho de arquitetar melhorias para a educação de surdos.

A busca por um ensino adequado para pessoas surdas é tão complexa quanto a diversidade existente dentro da própria surdez, com surdos sinalizantes, surdos oralizados, surdos que fazem leitura labial, surdos implantados, surdos oralizados e sinalizantes, pessoas com deficiência auditiva sinalizantes, pessoas com deficiência auditiva oralizadas e uma infinidade de maneiras de ser surdo. Porém, um aspecto é comum a todos: a necessidade de se comunicar, a necessidade de uma língua que estabeleça comunicação efetiva. Portanto, a perspectiva de uma educação bilíngue para surdos, que valide e valorize as questões linguísticas, é essencial para se pensar no ensino adequado.

5. Referências

AKASHI, L.T.; DAKUZAKU, R.Y. **Pessoas com deficiência: direitos e deveres**. In: FELICIDADE, N. (org). Caminhos da Cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos. São Carlos: EDUFSCar, 2001.

ALMANAK 1856, P. 406. **Primeiro documento do INES**. Disponível em:<<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/almanak/al1856/00000414.html>> Acesso em Janeiro de 2018

ALMEIDA, E. O. C. de. **Leitura e surdez**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ANDREIS-WITKOSK, Sílvia. **A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013 Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2481/2226> >Acesso em Agosto de 2017

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Educação de surdos e preconceito**. Curitiba: CRV, 2012a.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba: CRV, 2012b.

BARBATO, Luis Fernando Tosta. **As novas ideias que vinham de Paris: a imprensa francesa no Brasil Oitocentista e a Revue des Deux Mondes**. MÉTIS: história & cultura – BARBATO, Luis Fernando Tosta – v. 13, n. 25. p. 179-197, jan./jun. 2014.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **Normalidade, diversidade e alteridade na história do instituto nacional de surdos**. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 67 out.-dez. 2016 p851-874.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre u**. Revista Brasileira de Educação, Jun 2017, Volume 22 Nº 69 Páginas 475 – 497. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n69/1413-2478-rbedu-22-69-0475.pdf>>Acesso em Fevereiro de 2018

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (Orgs.) **Dicionário de Política**. 12. ed. v.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília (UnB): 2002.

Bourdieu, Pierre, **A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer**, 1930. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BRASIL, **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009, -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em:<<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/conve ncaopessoacomdeficiencia.pdf> >Acesso em Maio de 2017

BRASIL, **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Sem local, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em Março de 2017

BRASIL, Decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005. **Regulamenta a lei de Libras.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em Maio de 2017

BRASIL, Decreto legislativo nº 186, 9 de Julho de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo,** assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm > Acesso em Abril de 2017

BRASIL, Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, **Acessibilidade de pessoas com deficiência.** Brasília, 2004. – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em Maio de 2017

BRASIL, Decreto nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf> > Acesso em Julho de 2017

BRASIL, Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, 2009 – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em Maio de 2017

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.** Brasília, 2002. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em Maio de 2017.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).LBI.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em Abril de 2017

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (ECA).** Brasília, 1990. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm > Acesso em Maio de 2017

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** LDB. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em Abril de 2017

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em Abril de 2018

BRASIL, Portal do MEC, **INES**. Disponível:< <http://portal.mec.gov.br/ines> > Acesso em Maio de 2018

BRASIL, **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2014 Disponível para download em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513> >

BUENO, J. G. S. . **Educação inclusiva e escolarização dos surdos**. Integração (Fátima do Sul) , Brasília - DF, v. 13, n.23, p. 37-42, 2001b.

BUENO, J.G.S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre o desenvolvimento, v. 9 n. 54, p.21-7, 2001a.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases**. Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf> > Acesso em Março de 2018

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf> > Acesso em Julho de 2017

CAMPINAS, Portaria SME nº13/2016 em 24 de junho de 2016. **Instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Campinas, 2016 Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1712789183.pdf>> Acesso em Março de 2017.

CAMPINAS, Resolução SME nº19 de 07 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o processo de atribuição de blocos de Aulas aos Professores Bilíngues da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Campinas, 2017.

CAPOVILLA, Fernando C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial v6 n1, 2000 p. 99 – 116.

CAPOVILLA, Fernando C. **Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar**. 1. ed. São Paulo: Scortecci, Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002. Cap 14 p. 229 – 256.

CARVALHO, Ailton Mota de. **Políticas sociais: afinal do que se trata?** Agenda Social. Revista do PPGPS / UENF. Campos dos Goytacazes, v.1, n.3, set-dez/2007, p. 73-86, ISSN 1981-9862.

CEREA, Alessandra. **Releitura da árvore pedagógica de Ugo Pizzolli**. Sem data. Disponível em: < <http://www.risme.cittametropolitana.bo.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html> > Acesso em Fevereiro de 2018

DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos**. Maringá: Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DOZIART, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferenças, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FENEIS, **A educação que nós surdos queremos**. São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://publicacoes.feneis.org.br/a-educacao-que-nos-surdos-queremos/>> Acesso em Dezembro de 2017

FERES JR. João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação afirmativa e Justiça**. In: AVRITZER, Leonardo et al. (orgs.). Dimensões políticas da justiça. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos**: o contexto brasileiro, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf> > Acesso em Novembro de 2017

FRANÇA, 2018a. **Instituto Nacional de Jovens Surdos – cooperação internacional**. Disponível em:<<http://www.injs-paris.fr/page/cooperations-internationales>> Acesso em Abril de 2018

FRANÇA, 2018b. **Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris**. Disponível em:<<http://www.injs-paris.fr/page/bresil> > Acesso em Abril de 2018

FREIRE, A. M. da F. **Aquisição do português como segunda língua**: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação para Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-45.

GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas** - 2ª edição. São Paulo; Editora da Unesp; Fundap, 2015.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa Pelo Direito Constitucional Brasileiro**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Coleção Educação para todos, 2005. P. 45-79.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil**. In: SOUZA, Jessé. (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.233-242.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001 p. 30-41.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em :<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003> > Acesso em Abril de 2017

INES, **Relatório de Gestão exercício 2000**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/doc/spo/relatgestao/INES1520052000.pdf>> Acesso em Abril de 2018

INES, **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, 1942. Disponível em:<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/480/1/Revista_do_servico_publico.pdf > Acesso em Janeiro de 2018

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta. S. M., **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed revisada Campinas SP: Autores Associados, 2012.

JOKINEN, M. **Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos**. In:SKLIAR, C. (Org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação,1999. v. 1, p. 105-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Sem local, sem data. Disponível em:<http://150.164.100.248/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf>Acesso Abril de 2017

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGOI, Silvana Lucena dos Santos. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a05.pdf> >Acesso em Outubro de 2017

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos:EDUFSCar, 2016.

LEBRUN, Gérard. **O que é o poder?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 16. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo : Saraiva, 2012.

LEVI, Lucio. Governo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. (Orgs.) **Dicionário de Política**. 5ª ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf> >Acesso em Agosto de 2017

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a09v9n2.pdf>>Acesso em Janeiro de 2018

LONERGAN, Bernard. **Método em Teologia**. São Paulo: É Realizações, 2013 [1971].

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico**. In: SILVA, Marcos A. da Silva (org.). Repensando a história. 2ª ed. Pinheiros: Ed. Marco Zero, s/d, P. 37-64.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDES, E. G. **Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995, 387 p.

MENDES, E. G. **Perspectivas atuais da educação inclusiva no Brasil**. Anais do III encontro de Educação Especial da UEM, Maringá, pp. 15-35, 2001.

MENEZES, Maria Cristina; PINHEIRO, Maria de Lourdes. **Um médico italiano para a escola republicana paulista: a pedagogia científica nas escolas normais brasileiras**. Revista Iberoamericana Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas (SP), v. 2, n. 3, p. 163-181, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/RIDPHE-R/article/view/7703/6476> > Acesso em Outubro de 2017

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história de educação no Brasil: 1834-1889**. São Paulo, Ed. Nacional, 1939. 3v.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.117, p.197-217, nov. 2002.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 537-545. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>> Acesso em Abril de 2017

OGUISSO, T.; SCHMIDT, M.J. **Sobre a elaboração de normas jurídicas**. Rev.Esc.Enf.USP, v.33, n.2, p. 175-85, jun. 1999.

ORTUSO, Alessandro; GIOVANNI, Geraldo di. **Política Social**. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (Orgs.). Dicionário de políticas públicas - 2ª edição. São Paulo; Editora da Unesp; Fundap, 2015.

PAIVA, Angela Randolpho. **Ação afirmativa**. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (Orgs.). Dicionário de políticas públicas - 2ª edição. São Paulo; Editora da Unesp; Fundap, 2015.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; MIOTO, Regina Célia Tamaso. (Orgs.) Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2009

PIZZOLI, U. **Pedagogia científica**. Milão: Casa Editrice: Dottor Francesco Vallardi, 1909.

PLAISANCE, Eric. **Denominações da infância: do anormal ao deficiente**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a06v2691.pdf> > Acesso em Novembro de 2017

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997

REIS, F. **Professores surdos**: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G.T. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

Repositório INES. Rio de Janeiro, sem data. Disponível em:<<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/515/1/Oficina%20capintaria.jpg> (2018a)> Acesso em Janeiro de 2018

Repositório INES. Rio de Janeiro, sem data. Disponível em:<<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/154/1/sala%20de%20aula%201930.jpg> (2018b)> Acesso em Janeiro de 2018

Repositório INES. Rio de Janeiro, sem data. Disponível em:<<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/476/1/Foto%20aula%201936.jpg> (2018c) >Acesso em Janeiro de 2018

Repositório INES. Rio de Janeiro, sem data. Disponível em:<<http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/514/5/Fotoalunos1940.jpg> (2018d) > Acesso em Janeiro de 2018

RIO DE JANEIRO, **Convenção da pessoa com deficiência e protocolo facultativo**. Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil, 2006. Disponível em:<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf > Acesso em Maio de 2017.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Editora: INES, Rio de Janeiro, 2007. 140 p.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. **Direitos, Políticas e Línguas**: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00661.pdf> >Acesso em Março de 2018

ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. **Governando o presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo Paulus: 2012.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Teixeira Motta. São Paulo:Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES. Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais, Praça D. Dinis Colégio de S. Jerónimo, Coimbra, 1999. Disponível em:<http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf> Acesso em: Dez. de 2017.

SÃO PAULO, **Anuário de Ensino**, 1918. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Disponível em:<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino >

SÃO PAULO, Decreto n.1.216, de 27 de abril de 1904. **Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Modelo**. Assembleia Legislativa do Estado

de São Paulo, Secretaria Geral Parlamentar, Departamento de Documentação e Informação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1904/decreto-1216-27.04.1904.html>> Acesso em 11 de janeiro de 2018

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década.** Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SASSAKI, Romeo Kazumi. **Terminologias da pessoa com deficiência.** Sem local, sem data. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540> Acesso em Abril de 2018

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro; WVA, Revista Nova Escola, 1997.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas:** conceitos, esquemas de análises, casos práticos. 2. ed., São Paulo: CENGAGE Learning, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política:** subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, n. 2, pp. 427-446, julho/dezembro 2005. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/11_artigo_eneida_roselane_rosalba.pdf>

SKLIAR, Carlos. **Os estudos surdos em educação:** problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C.(Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999

SOFIATO, Cássia Geciauskas; PAGNEZ, Karina Soledad. **O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/14.pdf>> Acesso em Março de 2017

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia Helena. **“Companheiros de infortúnio”:** a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a06.pdf>> Acesso em Agosto de 2017

SOTERO, Mariana da Cunha. **Política municipal de educação especial de Campinas no período de 2005 à 2012.** São Paulo: s.n., 2014.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **A Educação dos Surdos no Século XIX.** Revista Tempos e Espaços em Educação, UFS, v. 1, p. 49-56 jul./dez. 2008 p; 49-55

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis,2009.

THOMAI, Adriana da Silva. **Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos**: discursos e estratégias de governamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00755.pdf> >Acesso em Dezembro de 2017

TITMUSS, Richard Morris. **Whats is social policy?** (1974). In: LEIBFRIED, Stephan; MAU, Steffen. (Eds.) *Welfare States: Construction, Deconstruction, Reconstruction*. Gloucester, UK: Edward Elgar, 2008. V.1: Analytical approaches, p. 138-147.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1998. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> >Acesso em Maio de 2017

6. ANEXO I

PORTARIA SME Nº 13/2016

A Secretária Municipal de Educação, no uso das atribuições de seu cargo;

RESOLVE:

Art. 1º Instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas conforme disposto no ANEXO ÚNICO desta Portaria.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Campinas, 24 de junho de 2016

SOLANGE VILLON KOHN PELICER - Secretária Municipal de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva

CAMPINAS, MAIO DE 2016

FICHA TÉCNICA

Secretária da Educação - Solange Villon Kohn Pelicer

Diretor do Departamento Pedagógico - Juliano Pereira de Mello

Coordenador de Educação Básica - Adriana Lech Cantuária

Secretaria Municipal de Educação

Secretaria Municipal dos Direitos da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida

Elaboração

Angela Maria Ferreira Galib

Angela Ferraz

Eliana Briense Jorge Cunha

Elizabeth Barbosa Fontanini

Mariana da Cunha Sotero

Mires Luíza Lucisano Botelho do Amaral

Nelma Francisca Carvalho Francisco

DOS FUNDAMENTOS E DIRETRIZES

A política de educação inclusiva para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), atende aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a legislação federal que ratifica a garantia do direito à educação para todos em todos os níveis.

A Educação Especial (EE), na perspectiva da Educação Inclusiva, é modalidade transversal para todos os níveis e modalidades de ensino, que complementa ou suplementa o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

Cabe, portanto, aos sistemas de ensino matricular estes estudantes nas classes comuns do ensino regular, prover recursos e apoios especializados e oferecer no contraturno, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, artigo I.

Os serviços e apoios educacionais especializados visam eliminar qualquer barreira ou impedimento à participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da

educação especial, adotando a perspectiva social da deficiência. Esta perspectiva, ratificada e difundida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), reconhece a deficiência como um tema de justiça social, direitos humanos e promoção da igualdade definindo, assim, em seu artigo 1º que “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.”

No que tange à organização dos serviços e apoios especializados para os alunos com surdez e com deficiência auditiva a SME, ao propor esta política, considera os indicativos da Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que estabelece no Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O Art. 28 da mesma Lei preconiza que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

É importante esclarecer ainda que, nesta política, a SME está pautada na definição de pessoa com surdez e com deficiência auditiva estabelecida no Decreto Federal nº 5.626/05, qual seja:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Considerando-se os princípios da política de educação inclusiva e o levantamento realizado na Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) sobre os alunos com surdez e com deficiência auditiva que precisam ter seu atendimento especializado qualificado, a SME indica os seguintes propósitos para a “ **Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva**”:

- Garantir a matrícula e permanência do aluno com surdez e com deficiência auditiva em classes comuns congregada à garantia de tempo/espaço para a educação bilíngue em Libras/L2 àqueles que por ela optarem, conforme preconiza a legislação federal e a política da SME.
- Garantir a todos os alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados na RMEC os recursos e serviços necessários para seu acesso, permanência e aprendizagem na escola.

A partir destes propósitos, indicam-se abaixo os elementos que constituirão a política de educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva da RMEC:

- Escolas comuns polo bilíngues: Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo

educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes.

- A organização dos serviços e recursos para educação bilíngue priorizará a concentração do número maior possível de surdos em uma mesma unidade educacional, para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes.

- Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos com deficiência auditiva, com surdez e alunos ouvintes, para a educação infantil, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez, bem como com a presença de professor bilíngue[2] em docência compartilhada[3] .

- Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos, com deficiência auditiva e ouvintes, para os anos iniciais do ensino fundamental, com docentes cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez,[4] bem como com a presença de professor bilíngue em docência compartilhada.

- Escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos com surdez, com deficiência auditiva e alunos ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos com surdez, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa e professores bilíngues para o ensino de L2.

- A Libras considerada como língua natural dos surdos desenvolvida em um período de extensão ao turno escolar, em espaço/tempo organizado em atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais.

- A presença do instrutor/professor surdo de Libras nas unidades educacionais que possuem estudantes com surdez matriculados.

- Garantia de apoio pedagógico especializado na classe comum por meio do professor de educação especial e/ ou AEE, no contraturno, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) a todos os educandos com surdez e com deficiência auditiva que dele precisarem.

- Oferta do aprendizado da Libras para a comunidade escolar e as famílias dos alunos com surdez que optaram pela Libras.

- A Libras como componente curricular na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo.

- A organização de experiências curriculares para o ensino da Libras a todos os educandos nas unidades educacionais da RMEC.

- Garantia de formação continuada para todos os profissionais - professor bilíngue, instrutor, intérprete, professor de EE, professor de classe comum, bem como para todos os profissionais envolvidos nesta política.

- Garantia do apoio educacional especializado e parcerias com os serviços públicos e conveniados de saúde para atendimento específico aos educandos matriculados na SME que possuem implante coclear, os oralizados e todos os que dele necessitarem.

DA ORGANIZAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA POLÍTICA

A oferta do serviço e apoio educacional especializado para os alunos com surdez e com deficiência auditiva deve estar pautada em avaliação pedagógica de suas necessidades e potencialidades educacionais. Esta avaliação deve ser realizada conjuntamente pelo professor de educação especial da escola em que o aluno está matriculado e pelo professor de educação especial da Sala de Recursos das escolas comuns polos bilíngues. Estes profissionais devem, a partir de um protocolo de avaliação, indicar qual serviço e/ou recurso mais potente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Estes profissionais têm a responsabilidade de esclarecer as famílias ou as pessoas com surdez e com deficiência auditiva sobre os serviços educacionais existentes e apresentar aquele avaliado como mais adequado para cada aluno, bem como orientar sobre os apoios da área saúde públicos ou conveniados. A partir disso cabe à família ou aos próprios alunos a formalização de sua opção ou preferência pelos serviços que irá frequentar. Assim sendo, é imprescindível que pessoas com surdez e com deficiência auditiva e/ou seus responsáveis sejam informados e esclarecidos sobre todos os recursos educacionais disponíveis para que possam fazer as escolhas que contemplem as suas necessidades.

2. RECURSOS MATERIAIS E PEDAGÓGICOS

As organizações didáticas dos espaços e atividades de ensino, presentes nos diferentes serviços propostos por esta política, implicam no uso de muitas imagens e de todo tipo de referências concretas e visuais que possam colaborar para o aprendizado dos alunos.

3. RECURSOS HUMANOS ESPECÍFICOS

Os profissionais da educação que atuarão na educação dos surdos e das pessoas com deficiência auditiva na RMEC são os seguintes: instrutor surdo, intérprete de libras/língua portuguesa, professor bilíngue, professor de educação especial que atua em escola regular, professor de educação especial que atua em Salas de Recursos, cujas descrições de atuação estão previstas nas “Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação” publicadas em 2010, na Lei nº 13.980. de 23 de dezembro de 2010 que dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/português, bem como na legislação federal.

4. ESCOLAS COMUNS POLOS BILÍNGUES: LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

Na RMEC serão organizadas **escolas comuns polos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa** de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que serão indicadas conforme a demanda de alunos surdos. A fim de oferecer condições de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos surdos, estas unidades educacionais serão compostas por SURDOS e OUVINTES e têm como principais características: utilizar como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa; concentrar o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes; criar “[...] ambientes educacionais inclusivos bilíngues, nos quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) circulem com igual prestígio” conforme Diretrizes curriculares da educação básica da SME.

Assim, a organização das **escolas comuns polos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa** prevê:

4.1 Turmas/ Matriz curricular com especificidades

- Turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com instrução em Libras e em Língua Portuguesa regidas por professor de classe comum e professores bilíngues (prioritariamente com formação em pedagogia) em docência compartilhada, que atenderão o número maior possível de surdos junto com ouvintes.
- Turmas dos anos finais do EF/EJA com a presença de um intérprete em Libras/Língua Portuguesa em cada sala com aluno surdo.
- Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por professores bilíngues (prioritariamente com formação em Letras) em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa para as turmas dos anos finais do EF/EJA.
- Turmas para o ensino de Libras, ministradas pelo professor/instrutor surdo, aos profissionais da escola (professores, gestores e demais funcionários) e aos alunos ouvintes, no contraturno ao horário de aulas.
- Turmas para o ensino de Libras aos surdos em período estendido ao da aula, para vivências e ensino de Libras denominado **“tempo/espço de aprendizagem e vivência em Libras para surdos”** para EI, EF anos iniciais e EF/EJA anos finais para os alunos que ainda não dominam a Libras, realizado no espaço da Sala de Recursos Multifuncional e ministrado por professor bilíngue (prioritariamente surdo) específico para este trabalho em parceria com instrutor surdo.
- Ensino de Libras aos alunos surdos e ouvintes, em uma aula semanal, como disciplina da matriz curricular dos 6º aos 9º anos ministrada pelo professor bilíngue (prioritariamente surdo).

4.2 Docência Compartilhada

Consiste na experiência de dois professores compartilharem a docência: o professor de classe comum e o professor bilíngue, conduzindo juntos e integrando seus conhecimentos ao ensinar as turmas com alunos surdos e ouvintes.

Assim, a organização do trabalho desses professores deve prever espaços e tempos para o planejamento pedagógico a ser desenvolvido com os alunos, decidindo e compartilhando a responsabilidade pelas metodologias, recursos, materiais e avaliação adequados para promover a aprendizagem e desenvolvimento de todos e cada um. Para que este trabalho se concretize é necessário destinar tempos pedagógicos específicos para o planejamento conjunto em suas jornadas de trabalho. O Projeto Pedagógico da escola e as Diretrizes Curriculares da Remec devem ser as referências para este planejamento.

Na docência compartilhada o professor bilíngue tem como função compartilhar conhecimentos específicos para planejar e realizar conjuntamente ao professor de ensino comum o processo educativo dos surdos em uma perspectiva visual e espacial, de forma a garantir o acesso a todos os conteúdos escolares utilizando a Libras como língua de instrução, principalmente no ensino de Língua Portuguesa escrita.

4.3 Tempo/Espço de aprendizagem e vivência em Libras para surdos

· Objetivo

Ensinar a Libras para todos os alunos surdos da educação infantil, dos anos iniciais e para aqueles dos anos finais do ensino fundamental e EJA que ainda não a dominam, bem como promover a vivência entre surdos de forma que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades

e as culturas surdas sejam focalizadas e partilhadas. Sob o ponto de vista legal, quanto ao uso da Libras, a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, no artigo 1º dispõe: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”

Desta forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos, possibilitando o conhecimento de mundo e de língua com base nos quais os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que leem e escrevem, ao currículo escolar e à vida. Assim esta política, ao propor o início do ensino da Libras desde os primeiros anos da educação infantil, possibilita que o acesso ao conhecimento nos anos finais do ensino fundamental pelo aluno surdo fluente em Libras se dê a partir do trabalho do intérprete de Libras/ Língua Portuguesa.

· Metodologia

É na interação com outras pessoas que o indivíduo se mostra capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Nessa perspectiva o ensino-aprendizado de língua é praticamente impossível de se desenvolver individualmente, então, para o ensino da Libras para surdos partimos da premissa de que estes precisam estar em grupo para desenvolver a interlocução, ou seja, para usar a língua.

Assim, as práticas pedagógicas devem ser planejadas envolvendo atividades lúdicas, interativas, socialmente significativas, considerando-se, inclusive, a pedagogia visual.

O tempo/espço de constituição da Libras deverá ser mediado pelo professor bilíngue e professor/instrutor surdo que, de forma planejada, organizarão a vivência desta experiência, promovendo a circulação da Libras. O professor/instrutor-surdo representará um modelo de linguagem e identidade; ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social.

As atividades de aprendizagem e vivência em Libras para surdos acontecerão prioritariamente nas escolas comuns polos bilíngues Libras/Língua Portuguesa no período contrário ao turno escolar do aluno surdo matriculado na própria escola polo ou demais escolas da RMEC.

4.4 Transporte

Uma vez que as **escolas comuns polos bilíngues em Libras/Língua Portuguesa** concentram alunos surdos de diferentes bairros do município, os alunos que nelas se matricularem e, residirem fora de sua área de abrangência, poderão utilizar o transporte escolar provido pela SME.

5. ESCOLAS REGULARES COM SURDOS

Nas escolas regulares com matrícula de alunos surdos a organização da educação bilíngue se dará da seguinte forma:

5.1 **classes bilíngues** de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental onde a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo, regidas por professor regular e professores bilíngues em docência compartilhada (vide item 4.2).

5.2 intérprete em Libras/Língua Portuguesa e um professor bilíngue para o ensino de L2 em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa, em cada turma com aluno surdo nos anos finais do EF/EJA.

5.3 turmas para o ensino de Libras, ministrado pelo professor/instrutor surdo, aos profissionais da escola (professores, gestores e demais funcionários), aos alunos ouvintes e aos alunos surdos, no contraturno ao horário de aulas.

6. AS CLASSES COMUNS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Aos alunos cuja opção não for pelo uso da Libras como língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo seu processo educativo, a SME ofertará:

6.1 serviços e recursos especializados que atendam suas necessidades educacionais específicas no contexto da classe comum.

6.2 Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

6.3 Atendimento educacional especializado articulado com os serviços de saúde públicos e/ou conveniados conforme o Art. 16 do Decreto Federal nº 5.626/05:

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

7. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

A formação continuada é parte fundamental de qualquer política, sendo imprescindível para sua efetividade. Portanto, a SME promoverá o desenvolvimento de propostas formativas e produção de materiais para todos envolvidos com a educação bilíngue com as seguintes temáticas: Interpretação de libras/português no contexto das classes comuns, docência compartilhada entre professor regente e professor bilíngue, o ensino de L2 para surdos entre outras que se fizerem necessárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Congresso Nacional. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DLG/DLG186-2008.htm>.

Acesso em: 12 jun. 2011.

_____. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

_____. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008a.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**, regulamenta o

parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.949/09, de 25 de agosto de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 6 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC: CNE: CEB, 2009b.

_____. Presidência da República. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Publicado no DOU de 18 de novembro de 2011. Brasília, 2011.

_____. **Lei Orgânica do Município**. Campinas, SP, 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, SP, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, SP, 2012.