



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ELIZABETH CHAGAS GOMES

INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS SURDOS: TRAJETÓRIAS DE ALUNOS DA
EEEP JOAQUIM NOGUEIRA

FORTALEZA - CEARÁ

2019

ELIZABETH CHAGAS GOMES

INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS SURDOS: TRAJETÓRIAS DE ALUNOS DA
EEEP JOAQUIM NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a Dra. Camila Holanda Marinho.

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Gomes, Elizabeth Chagas .

Inclusão escolar de jovens surdos: trajetórias de alunos da EEEP Joaquim Nogueira [recurso eletrônico] / Elizabeth Chagas Gomes. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 144 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof.^a Dra. Camila Holanda Marinho.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Educação de surdos.
3. Políticas Educacionais. I. Título.

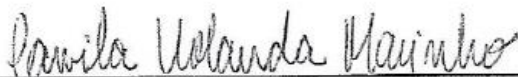
ELIZABETH CHAGAS GOMES

INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM SURDOS: TRAJETÓRIAS DE
ALUNOS DA EEEP JOAQUIM NOGUEIRA

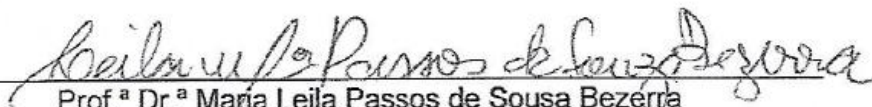
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 20/09/2019

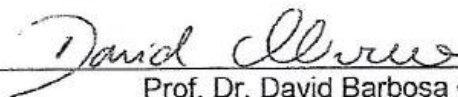
BANCA EXAMINADORA



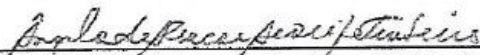
Prof.^a Dr.^a Camila Holanda Marinho (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Maria Leila Passos de Sousa Bezerra
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. David Barbosa de Oliveira
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof.^a Dr.^a Angela de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À minha família, filha, esposo, pai, mãe e irmãos, pela afeição e incentivo perenes; pela alegria e orgulho com as minhas vitórias e pela compreensão e apoio nos momentos difíceis.

À Orientadora, Profa. Dra. Camila Holanda Marinho, pela confiança, paciência e estímulo à superação dos desafios.

À Turma 16 do Mestrado Profissional de Políticas Públicas que com sua pluralidade de pensamentos contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

À UECE, por me possibilitar através do programa de pós-graduação em políticas públicas mais essa oportunidade de aprendizado.

A todos os meus colegas que fazem a Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Nogueira, sem os quais este trabalho jamais seria possível.

A todos os meus alunos, que são a minha fonte de inspiração com suas histórias de luta e superação.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar as trajetórias escolares de jovens surdos buscando elementos que orientem projetos e propostas educacionais para a educação inclusiva. Para tanto, realizou-se a pesquisa com alunos do Curso Técnico em Instrução de Libras da Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Nogueira. O curso profissional para surdos surgiu em 2012 dentro do projeto das escolas de ensino médio integrado à educação profissional do Ceará, também conhecido como escolas profissionais. Tal curso propõe-se a formar profissionais surdos de nível médio habilitados para o ensino de Libras na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a um público mais amplo, de ouvintes e surdos, podendo atuar em instituições públicas, empresas, igrejas, sindicatos, associações etc. Para concretizar este propósito a escola se lançou na busca por consolidar as bases de um caminho inédito, formar técnicos de nível médio surdos. Este duplo desafio acabou por inspirar a pesquisa realizada. Para tanto, definiu-se que o melhor caminho a ser seguido era o de investigar as trajetórias escolares dos alunos surdos identificando através de suas experiências de inclusão as ações mais impactantes. A pesquisa em questão exigia uma abordagem qualitativa, de modo que optou-se pelo estudo de caso para consubstanciar as análises necessárias. O trabalho exigiu ainda elementos de uma abordagem sócio-antropológica que discutiu cultura e identidade, desigualdades e juventudes como categorias fundamentadoras da educação dos surdos. A pesquisa ocorreu em 2018 e iniciou-se através de entrevistas semiestruturadas de três jovens surdos da EEEP Joaquim Nogueira, a mesma contou ainda com a aplicação de questionários e a observação participante como recurso de apreensão de nuances não ditas. Em seguida, buscou-se elementos históricos, legais e contextuais sobre as políticas educacionais de inclusão, acompanhada por uma análise de indicadores educacionais da escola, do Ceará e do país. De modo que, em suas considerações finais o trabalho expõe a necessidade de superar-se a visão normocêntrica pelo reconhecimento da diversidade humana, garantindo a participação dos diversos tanto no diálogo, quanto na tomada de decisão de agendas políticas que incidam sobre a construção de políticas educacionais inclusivas.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Educação de surdos. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The aim of this paper was to analyze the school trajectories of deaf youth seeking elements that guide educational projects and proposals for inclusive education. To this end, the research was conducted with students of the Technical Course in Pound Instruction of the State School of Professional Education Joaquim Nogueira. The professional course for the deaf emerged in 2012 as part of the project of high schools integrated with vocational education in Ceará, also known as vocational schools. This course aims to train middle-level deaf professionals qualified to teach Libras in early childhood education and in the early grades of elementary school, as well as to a broader audience, hearing and deaf, and may work in public institutions, companies, churches, unions, associations etc. To achieve this purpose, the school set out to consolidate the foundations of an unprecedented path, to train deaf mid-level technicians. This double challenge eventually inspired the research carried out. Therefore, it was defined that the best way to follow was to investigate the school trajectories of deaf students, identifying through their inclusion experiences the most impacting actions. The research in question required a qualitative approach, so we opted for the case study to substantiate the necessary analyzes. The work also required elements of a socio-anthropological approach that discussed culture and identity, inequalities and youths as fundamental categories of deaf education. The research took place in 2018 and began through semi-structured interviews of three deaf young people from EEEP Joaquim Nogueira. It also included the application of questionnaires and participant observation as a resource for apprehending unspoken nuances. Then, we sought historical, legal and contextual elements on the educational policies of inclusion, accompanied by an analysis of educational indicators of the school, Ceará and the country. Thus, in its final considerations, the paper exposes the need to overcome the normocentric view by recognizing human diversity, ensuring the participation of the various in dialogue and in the decision-making of political agendas that focus on the construction of policies inclusive educational.

Keywords: Professional Education. Deafeducation. Educational policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Foto da entrada da EEEP Joaquim Nogueira.....	24
Figura 02 - Momento de socialização durante os intervalos.....	27
Figura 03 - Trabalho em grupo com surdos e ouvintes.....	28
Figura 04 - Matriz curricular do técnico de instrução de LIBRAS.....	31
Figura 05 - Matriz curricular do técnico de tradução e interpretação de LIBRAS.....	32
Figura 06 - Visita técnica ao museu da UFC – MAUC.....	34
Figura 07 - Visita técnica à escola bilíngüe Fco.Suderland Bastos Mota.....	34
Figura 08 - Estudantes se manifestando pelo direito dos surdos.....	35
Figura 09 - Gravação de Provas e outros Materiais Didáticos.....	36

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Série histórica de participação no SPAECE – Ceará, SEFOR I e EEEP JN – 2008 a 2018.....	39
Gráfico 02 - Série histórica de proficiência em língua portuguesa SPAECE – Ceará, SEFOR I e EEEP JN – 2008 a 2018.....	40
Gráfico 03 - Série histórica de proficiência em matemática no SPAECE – Ceará, SEFOR I e EEEP JN – 2008 a 2018.....	41
Gráfico 04 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2016 a 2018.....	76
Gráfico 05 - Taxa de alfabetização das pessoas de 6 a 9 anos de idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2017.....	77
Gráfico 06 - Taxa de Escolarização de pessoas de 15 a 17 anos de idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2016 a 2018.....	78
Gráfico 07 - Taxa de Analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Brasil, Nordeste e Ceará.....	79
Gráfico 08 - Numero de Anos de estudo de pessoas de 25 anos ou mais de idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2018.....	80
Gráfico 09 - Percentual da População de 19 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio completo – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2017.....	81
Gráfico 10 - Percentual da População de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Superior Completo – Brasil, Nordeste e Ceará - 2015 a 2018.....	82
Gráfico 11 - Série Histórica do IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil, Nordeste e Ceará – 2007 a 2021.....	83
Gráfico 12 - Série Histórica do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil, Nordeste e Ceará – 2007 a 2021.....	84
Gráfico 13 - Série Histórica do IDEB Ensino Médio – Brasil, Nordeste e Ceará –IDEB 2007 a 2021 e metas 2007 a 2021.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Número de concludentes do curso de instrução de LIBRAS.....	37
Tabela 02 -	Metas e Resultados do IDEB.....	38
Tabela 03 -	Matrícula Inicial do Ensino Fundamental – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2018.....	74
Tabela 04 -	Matrícula Inicial Ensino Médio - Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2018.....	75
Tabela 05 -	Ranking dos Resultados – IDEB.....	86
Tabela 06 -	Ranking do Abandono Escolar - IDEB 2017.....	87
Tabela 07 -	Ranking do Fluxo Escolar – IDEB 2017.....	87
Tabela 08 -	Ranking de Proficiência do IDEB 2017.....	88

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS: PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	19
2	A ESCOLA E OS DESAFIOS PARA PROMOÇÃO DE POLITICAS PÚBLICAS DE INCLUSIVAS.....	23
2.1	POR DENTRO DA EEEP JOAQUIM NOGUEIRA.....	23
2.2	A INCLUSÃO DE JOVENS SURDOS.....	42
2.3	A LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	45
2.4	INTÉRPRETE – O MEDIADOR DA PESQUISA COM SURDOS.....	46
3	TRAJETORIAS JUVENIS E ESCOLARES RESIGNIFICANDO PERCURSOS.....	49
3.1	TRAJETÓRIA DO ALAN.....	52
3.2	TRAJETÓRIA DA BARBARA.....	57
3.3	TRAJETÓRIA DO CARLOS.....	60
4	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: O CASO DO ESTADO DO CEARÁ.....	63
4.1	BREVE HISTÓRICO DA POLITICA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ.....	63
4.2	A EDUCAÇÃO EM NÚMEROS.....	73
5	POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	90
5.1	EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL.....	91
5.2	CONDIÇÃO JUVENIL E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO.....	100
5.3	TEORIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS.....	102
5.4	EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO.....	109
5.5	EDUCAÇÃO PARA SURDOS.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICES.....	139
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	140
	APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS.....	142

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	143
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	143

1 INTRODUÇÃO

A educação não é apenas um direito, mas uma condição existencial da humanidade. Daí, ser um tema abordado por diversos prismas. O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a inclusão escolar. Este tema é também um dos maiores desafios enfrentados pela educação pública, pois tornar a escola um espaço inclusivo, que valoriza as diferenças sociais, culturais, emocionais e atenda às necessidades educacionais de cada aluno, é o que resumidamente pode-se chamar de educação de qualidade.

E o primeiro passo neste sentido é compreender todos os indivíduos como seres humanos e cidadãos com direito à educação. Esta afirmação pode parecer redundante, mas não é. Afinal, a história das sociedades demonstra que os direitos humanos se manifestam de forma desigual. Traduzida, especialmente, na falta de oportunidade à educação, esta que é tão necessária para realizar o pleno desenvolvimento de cada indivíduo e sua cidadania. Daí combater as desigualdades se torna urgente. O segundo passo, propõe que reconstrua-se os conceitos sobre processos educativos e reorganize-se o sistema educacional para respeitar e atender os diferentes. De modo a garantir condições de avanço em uma educação inclusiva e integrada. E o terceiro, a busca pela igualdade social como um de seus maiores valores, a humanidade comum a todos os homens e mulheres, independente das desigualdades sociais contra as quais se resiste ou das diferenças pelas quais se tem que lutar. A partir destes três pressupostos pode-se compreender a educação como um direito de todos e a inclusão educacional como uma perspectiva do desejo coletivo.

No que diz respeito à legislação a inclusão nas escolas já é garantida desde a Constituição Federal de 1988. Contudo, faz-se necessária ampliar a compreensão do termo garantia, uma vez que, esta é por vezes confundida com direito. O termo 'garantia' é utilizado para ressaltar um interesse que demanda proteção. Ou seja, entenda-se garantias constitucionais como ferramentas jurídicas que viabilizam e asseguram o exercício e a efetividade dos direitos fundamentais.

Depois das noções preliminares de garantias constitucionais em relação à educação especial, deve-se abordar o direito à igualdade, que por sua vez, já está estabelecido no Art. 5º da Constituição Federal vigente. Vale salientar que, a igualdade que se expressa na CF/88 tem como base os ensinamentos de

Aristóteles, onde o princípio da igualdade compreende tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades.

Posto assim, chega-se ao hercúleo desafio de valorizar, concretizar e aplicar o direito à igualdade, não apenas no plano formal, mas principalmente no plano material, fático. Para que este direito não seja apenas letra morta. Todavia, não se trata de diminuir a relevância da norma em detrimento da realidade, mas em compreender que somente ela, não é capaz de proporcionar a igualdade no plano material.

Esta compreensão faz-se essencial para introduzir a discussão sobre inclusão das diferenças, pois como bem explica Flavia Piovesan (2008, p. 261), “ao lado do direito à igualdade nasce o direito a diferença. Importa assegurar a igualdade com direito à diversidade.” Neste sentido, a escola é a primeira trincheira a se vencer em busca da aceitação e respeito às diferenças.

Por ser um espaço singular a escola sempre despertou diversos interesses políticos. E o momento mais emblemático foi em meados do século XX, quando surgiu, uma grande discussão sobre a capacidade da escola de promover a mobilidade social (HAECHT, 2008). Os maiores questionadores de tal capacidade foram James Coleman, Pierre Boudieu e Raymond Boudon, todos estavam determinados em demonstrar que ela não era tão capaz de promover a igualdade social como se afirmava. Para Coleman (1966) o desempenho escolar estava diretamente relacionado a fatores familiares. Ou seja, o desempenho escolar é dependente dos condicionantes familiares, sendo a composição escolar e as características individuais, secundárias. Bourdieu e Passeron (2012) ao contrário, demonstravam como a escola e o sistema educacional acabavam por promover a reprodução social e a legitimação das desigualdades. Em outras palavras, as distinções sociais eram praticamente deterministas. Já Boudon (1981), demonstrava que a escolarização tem menor impacto sobre a mobilidade social que a própria origem social dos estudantes. Esses três autores cada um ao seu modo explicavam em muito as trajetórias educacionais dos estudantes.

No entanto, vários outros estudiosos buscavam ratificar a capacidade da escola de influenciar o desempenho escolar, a despeito das conclusões já alcançadas. Dentre os quais se destacam Buchmann e Hannum (2001), que através de sua extensa pesquisa demonstraram que as configurações escolares também impactam na trajetória dos alunos, sobre tudo nos países em desenvolvimento. Tais

estudos ficaram conhecidos como *schooleffectiveness* ou efeito escola. Contudo, Buchmann e Hannum (2001) alertavam para a necessidade de se realizar análises mais amplas integrando fatores familiares, atributos individuais e o efeito escola. Em outras palavras, entre a configuração familiar e a oferta escolar há ainda um universo a ser explorado, sobre tudo em uma análise integrada.

Contudo, a escola do século XX, já não é mais a mesma, há uma série de novos estudos com foco em outros sujeitos e inéditas relações, nascido de recentes configurações sociais. A presença dos desiguais ou diferentes impõe a escola e a outras instituições um repensar dos papéis que serão assumidos. Neste sentido o tema da inclusão torna-se extremamente relevante, especialmente o da inclusão escolar. Pois esses cidadãos, não somente tem direito à própria educação como também à educação de toda a sociedade voltada à sua diferença. Isto significa que, toda a sociedade deve ter uma educação adequada no sentido de conscientizar-se que os diferentes devem ter seus direitos respeitados, em especial o direito à educação especializada.

Toda esta apresentação foi feita com propósito de, não apenas expor o tema da inclusão escolar, mas especialmente, introduzir a temática da inclusão escolar de estudantes surdos na educação profissional. Isto porque este assunto faz parte das indagações que se tem realizado nos últimos quatro anos. Quando o mesmo se impôs enquanto realidade educacional vivenciada. Diante deste novo desafio buscou-se um maior aprofundamento sobre essa questão. Porém, constatou-se a escassez de estudos sobre educação profissional para alunos surdos na literatura acadêmica. O que impôs imediatamente uma investigação empírica.

Diante deste contexto, eis que surge a problemática norteadora da investigação. Como oferecer uma educação profissional inclusiva para jovens surdos? Ou melhor, que práticas inclusivas são capazes de potencializar a educação profissional de jovens surdos? Depois de muito refletir chegou-se a conclusão de que as respostas para estas perguntas estariam nas trajetórias escolares dos jovens, pois a partir delas se poderia identificar o que funcionou ou não para eles e então se aproximar do modelo desejado.

Todavia, tornou-se primordial perseguir a história silenciada do povo surdo¹, adentrando-se um universo absolutamente novo, de língua e cultura

¹ Povo surdo é um grupo de sujeitos que usam a mesma língua, que têm costume, histórias tradições, costumes e interesses semelhantes. (STROBEL, 2013, p.37)

específica, a cultura surda². Assim sendo, fez-se necessário uma investigação mais profunda, utilizando elementos sócio antropológicos para interpretar a condição de uma comunidade refém do capacitismo.³

Deste modo, iniciou-se a reconstituição histórica e cultural desses sujeitos que ao mesmo tempo são ocultados pela sociedade, mas que precisam dela para serem reconhecidos. Perpassando pelas desigualdades, processos excludentes, condição juvenil até chegar-se ao reconhecimento da cultura e das identidades surdas⁴, como modo de vida digna e inerente a condição humana. Em meio a tudo isso, apresentou-se argumentos para desconstruir o discurso biomédico, no qual a pessoa é vista a partir de sua deficiência. Esta por sua vez, reforçada pela ideologia corponormativa, “que considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais.” (MELLO, 2016, p. 3271)

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é analisar as trajetórias juvenis e a experiência de inclusão escolar de alunos surdos da Escola Estadual de Educação Profissional - EEEP Joaquim Nogueira, no intuito de aprimorar a proposta pedagógica do curso técnico de Instrução de Libras. A escolha da escola se deu, não só por ser o lugar onde atuo como diretora, como também por ser a única a ofertar o curso. Este por sua vez, é exclusivamente oferecido a estudantes surdos. Para favorecer o processo investigativo definiu-se três objetivos específicos: a) evidenciar as práticas educacionais inclusivas e exclusivas nas trajetórias dos jovens surdos da EEEP Joaquim Nogueira; b) discutir os conceitos de inclusão e as tensões que permeiam a educação dos surdos; e, c) analisar a relação entre desigualdades, exclusão social e políticas educacionais, com ênfase no estado do Ceará.

² A cultura surda exprime valores e crenças que, muitas vezes, se originam e foram transmitidas pelos sujeitos surdos da geração passada ou de seus líderes surdos bem-sucedidos, através das associações de surdos. (STROBEL, 2013, p. 33)

³ [...] ele alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corpo normatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer. (MELLO, 2016, p. 3272)

⁴ As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência posicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defendendo da homogeneização, dos aspectos que tornam o corpo menos habilitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes e de menos-valia social. (PERLIN, 2004, p. 77 – 78)

No que se refere à escola inclusiva, parte-se do princípio de que todos os alunos devem ter igualdade de oportunidades e devem aprender juntos, independente de suas dificuldades ou diferenças. Para que isso ocorra, as escolas devem adequar-se a todos os alunos, adotando uma pedagogia que leve em consideração suas características individuais, auxiliando em seu processo de aprendizagem e proporcionando ações que favoreçam interações sociais, com práticas heterogêneas e inclusivas, previamente definidas em seu currículo, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996)

Historicamente, a escola se configurou como um lócus da desigualdade e reprodução social, isto porque, segundo Bourdieu (2012), o trabalho pedagógico visava apenas reproduzir um habitus legitimado socialmente. Porém, com o advento do processo de democratização da educação básica o país passou a enfrentar o paradoxo inclusão/exclusão, pois o acesso quase que universalizado da educação, transportou para dentro da escola, até então exclusiva, o incômodo dos excluídos. Esta situação acabou por produzir contextos de segregação, naturalização do fracasso escolar e dissimulados processos da aprendizagem. Contudo, com o advento das avaliações em larga escala esta situação constrangedora veio à tona. E a partir dela as políticas educacionais passaram a buscar a educação inclusiva. Este processo lançaria novos olhares à procura de possibilidades à construção de um modelo inclusivo de escola. Neste bojo a educação para surdos começa a despontar, inclusive fortalecendo sua mais antiga reivindicação, o reconhecimento da língua de sinais, como lingual oficial da comunidade surda.

No Brasil, o atendimento às pessoas com surdez se iniciou na época do Império com a criação do Instituto dos Surdos Mudos, 1847, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro. Todavia, o que era oferecido a este seleto grupo de estudantes era uma educação paternalista e elitista. Depois disso, somente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, que determinava onde seriam realizados os atendimentos às pessoas com deficiência, os ditos “excepcionais”.

Com o passar dos anos, outras conquistas foram estabelecidas pela legislação, mas com avanços pontuais no chão da escola. Dentre as mais recentes, podemos destacar a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), Lei n. 10.436/02, como língua oficial da Comunidade Surda Brasileira, e o Decreto n.

5.626/05, que disciplina os parâmetros de formação e organização da educação de surdos. Além de ressaltar o valor social sobre a formação e o papel do Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais - TILS.

Em decorrência do Decreto Federal 5.626/05, o Ceará se lançou na construção e implementação de dois cursos técnicos com foco na comunidade surda⁵: o Curso de Técnico de Tradução e Interpretação de Libras, que já pertencia ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e o Curso Técnico de Instrução de Libras, ambos iniciados em 2012. Vale ressaltar que, este último funciona em regime experimental, haja vista seu ineditismo. Estes cursos vivem uma relação simbiótica, pois os dois coexistem dentro de uma mesma organização curricular, onde toda a base nacional curricular comum e a base diversificada são vivenciadas juntas. Ocorrendo apenas a separação das turmas nas aulas das disciplinas da base técnica. O número de alunos segue a determinação da Resolução n. 436/2012, do Conselho Estadual de Educação -CEE, que define o número máximo de 35 (trinta e cinco) alunos com necessidades especiais para a composição de turmas do ensino médio.

Cumprindo a resolução citada anteriormente, a Secretaria da Educação do Ceará –SEDUC, elaborou diretrizes que definem como deve se dar a oferta de vagas. Que acontece com a EEEP Joaquim Nogueira oferecendo uma turma para dois cursos, ambos com 18 (dezoito) vagas. Ou seja, quando juntas apresentam aproximadamente 50% (cinquenta por cento) de surdos e 50% (cinquenta por cento) de ouvintes, totalizando dessa forma trinta e cinco alunos no geral. Esta organização foi pensada pelos idealizadores para enriquecer a formação de ambos os cursos permitindo que o bilinguismo fosse vivido na prática.

Ao concluir o curso o instrutor de libras deve estar capacitado para ensinar libras na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, para alunos surdos e ouvintes, sendo a libras como primeira língua e segunda o português a segunda língua. Estes profissionais também poderão atuar como instrutores em instituições públicas, empresas, igrejas, sindicatos, associações etc.

⁵ Comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem em um mesmo local, partilham os objetivos comuns dos membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem esses objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançar. (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p. 5)

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS: PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O presente estudo se pauta nos pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que o objeto pesquisado, as trajetórias de alunos surdos, impõe dimensões complexas a serem analisadas. Segundo Godoy (1995, p. 21), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. A abordagem qualitativa garante o estudo minucioso de aspectos que são totalmente ignorados por outros delineamentos. Esta por sua vez, exige que o pesquisador se desloque e busque em campo captar as nuances do fenômeno. As principais características, abordadas neste estudo, da investigação qualitativa, são: a) a investigação direta dos dados no ambiente natural investigado; b) a descrição detalhada dos dados; e, c) o cuidado e a atenção aos detalhes do processo. (MINAYO, 2003)

Depois de definir o que se desejava alcançar tratou-se de buscar qual o tipo de delineamento a investigação deveria adotar. De modo que, elegeu-se o estudo de caso, dentre os tipos de pesquisa qualitativa, como o mais apropriado ao objeto investigado. De acordo com Gil (1999), o estudo de caso é “caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 1999, p. 72 - 73).

Neste sentido, a investigação exigiu uma rigorosa seleção bibliográfica, tendo em vista que vários de seus temas são bastante controversos, desta seleção os principais foram: Boaventura (1999), Arroyo (2010), Bourdieu (1998), Nascimento (1994) e Hall (2008) fundamentando as discussões sobre desigualdade, exclusão e políticas educacionais. Em seguida, Saviani (2008), Silva (2008) e Dayrell (1996; 2003; 2007) que apresentam questões sobre escola e as juventudes. E por fim, Skliar (2013) e Strobel (2013), dentre outros retratam as questões de cultura surda e da educação de surdos.

Segundo Bauer e Gaskell(2007), o mundo social não é um dado natural, mas construído por pessoas, com suas questões cotidianas, porém não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Deste modo, o presente estudo ressalta o contato, a observação do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, isto é, a preocupação central foi à construção do processo e não apenas a obtenção dos resultados.

Apesar da pesquisadora trabalhar com pessoas surdas a mais de quatro anos muitas questões se mostraram inéditas no decorrer da investigação. Sobre os instrumentos de coleta de dados, destacaram-se: a observação, a entrevista e o questionário.

Sobre a observação Gil (1999) afirma que “desde a formulação do problema, passado pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa” (GIL, 1999, p. 110)

Segundo Haguette (1987), a entrevista é um processo de interação social entre duas pessoas, onde o entrevistador tem por objetivo a coleta de informações, que são obtidas através de um script de pesquisa. Contudo, neste trabalho as entrevistas foram realizadas sempre com três pessoas: o estudante, a pesquisadora e o intérprete.

Já sobre as vantagens do questionário, destaca-se o fato de “não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.” (GIL, 1999, p.129). O mesmo foi elaborado para deixar os jovens mais a vontade em suas respostas, e analisar questões pontuais sobre a família, professores e colegas. Neste trabalho em questão o questionário assumirá um papel secundário, compondo apenas a descrição dos jovens surdos.

As etapas da pesquisa foram realizadas na seguinte sequência. Primeiramente, a escolha dos sujeitos pesquisados, que foi realizada através do mapeamento de quantos alunos surdos haviam na EEEP Joaquim Nogueira no ano de 2018. Este levantamento de dados foi essencial para o estabelecimento dos critérios para realização da pesquisa. No ano de 2018 a EEEP Joaquim Nogueira contava com 26 surdos distribuídos nos três anos do ensino médio todos cursando Instrução de Libras. Eram 05 (cinco) surdos no 1º ano, 07 (sete) surdo no 2º ano e 14 surdos no 3º ano. No universo de 509 estudantes, a população de surdos representava 5,1%. Apesar de todos os anos serem ofertadas 18 vagas no 1º ano para alunos surdos nem sempre as mesmas são ocupadas. Ou seja, a demanda de alunos surdos é muito variada, pois há anos em que o número ultrapassa as vagas ofertadas, mas em outros a procura é baixíssima.

Os critérios estabelecidos para participar da pesquisa, foram os seguintes: 1) ser de séries distintas. Isso porque cada série tem uma interação, percepção da escola e dos processos escolares totalmente diferentes. Por exemplo,

enquanto os alunos dos primeiros anos ainda estão se adaptando ao Ensino Médio os dos terceiros anos aparentam acreditar serem “os donos da escola”. Além, de se sentirem adultos por terem, em sua maioria, completado 18 anos; 2) possuírem resultados acadêmicos distintos. Isto porque, é outro fator que impacta na constituição dos grupos intraescolares. De modo que, os alunos que apresentam bom desempenho acadêmico se aproximam de outros alunos com bom desempenho acadêmico, o mesmo acontece com os estudantes com desempenho mais baixo; 3) se comunicar exclusivamente através da LIBRAS. Este critério particularmente é um dos mais importantes, pois muitos alunos passaram pela oralização ou pelo método da comunicação total, ou seja, se comunicam, razoavelmente, com os ouvintes, sem necessariamente utilizarem LIBRAS. O que para o objeto de estudo acabaria por comprometer os resultados da pesquisa; 4) não serem todos do mesmo sexo. Depois de estabelecidos os critérios três estudantes foram selecionados.

Na EEEP Joaquim Nogueira há uma variedade de surdos, com isso se quer dizer que, há surdos que falam, surdos que ouvem alguns sons, surdo que nasceram ouvintes e depois perderam a audição, surdos implantados e surdos que só se comunicam através da LIBRAS, neste universo várias identidades se manifestam. Mas para a legislação a surdez permanece como deficiência, e está classificada em níveis. Segue o Art. 2º do Decreto n. 5.626, de dezembro de 2005.

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 freqüências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Em seguida, realizou-se a fundamentação teórica, aglutinando renomados autores na tentativa de fazê-los dialogar sobre os temas de cada seção, complementando com documentos oficiais, matérias em jornais de grande circulação e índices educacionais. Depois realizaram-se as entrevistas e a aplicação do questionários.

Este trabalho foi organizado em quatro seções. A primeira, *A Escola e os Desafios para a Promoção de Políticas Públicas Inclusivas* – apresenta a EEEP Joaquim Nogueira, sua estrutura e rotina, bem como a organização curricular dos

cursos técnicos de Instrução de Libras e Tradução e Interpretação de Libras, relacionando sua organização com as diretrizes estabelecidas no Decreto n. 5.626/05. Segunda, *Trajetórias Juvenis e Escolares Ressignificando Percursos* – traz os relatos das trajetórias escolares dos três jovens surdos da EEEP Joaquim Nogueira, onde os mesmos falam sobre os desafios do início da escolarização, a relação professor-aluno, seus processos de socialização dentro e fora da sala de aula, suas expectativas de futuro e suas relações familiares. A terceira – *Política de Educação: o caso do Estado do Ceará* - apresentar as principais políticas e programas educacionais que tem sido desenvolvida no Ceará, com ênfase no Projeto das Escolas Profissionais, também chamado de Ensino Médio Integrado - EMI. E finalmente, a quarta seção - *Política Educacional no Brasil Desafios Contemporâneos* -reflete as relações entre desigualdades sociais, políticas educacionais e exclusão social em um contexto histórico inédito onde a presença de novos sujeitos no ambiente escolar tem provocado mudanças que exigem a construção de um novo modelo de escola, onde os direitos são iguais e as diferenças reconhecidas.

2 A ESCOLA E OS DESAFIOS PARA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Este tópico tratará tanto da história e funcionamento das escolas profissionais, quanto da EEEP Joaquim Nogueira, com ênfase no curso de técnico de Instrução de Libras. Relacionando a organização do trabalho pedagógico às diretrizes da educação de surdos estabelecidas pelo Decreto n. 5.626/2005, destacando a Língua Brasileira de Sinais e o papel do intérprete neste processo.

2.1 POR DENTRO DA EEEP JOAQUIM NOGUEIRA

O Colégio Estadual Joaquim Nogueira, foi criado pela Lei n. 8.559, de 19 de agosto de 1966, que posteriormente foi modificada pela Lei n. 8.673 de 15 de dezembro de 1966. O mesmo iniciou seus trabalhos com 20 salas de aula, que só foram inauguradas em 16 de março de 1967. Sendo que o parecer que autorizaria o seu funcionamento só foi emitido em 1968. Mesmo assim durante muitos anos o colégio funcionou como anexo do Liceu do Ceará, sendo impedido de emitir qualquer documentação. A escola nasceu com intuito de oferecer tanto o ensino ginásial como o colegial, em todos os níveis e modalidades, e assim o fez, ofertando desde cursos técnicos, científico, tempo de avançar, supletivos, pré-vestibulares e o ensino médio integrado. Está localizado no bairro Parquelândia, na cidade de Fortaleza, em uma região com um grande fluxo de transportes públicos, o que por sua vez, faz com que a escola atenda alunos oriundos de diversos bairros e cidades.

Em 19 de dezembro de 2008, o Colégio Estadual Joaquim Nogueira passou a ser Escola Estadual de Educação Profissional – EEEP Joaquim Nogueira, de acordo com a Lei 14.273 de 2008. O termo EEEP foi cunhado pela Secretaria da Educação do Ceará às escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, um novo modelo educacional, embasado no Decreto n. 5.154/2004⁶ e implementado pelo Governo Cid Gomes, em 2008 com o apoio do governo federal através do Programa Brasil Profissionalizado.⁷

⁶O Decreto n. 5.154/2004, estabelece a organização da educação profissional e tecnológica do país.

⁷ O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional, através de fomento de ações que visam a expansão, ampliação e modernização das escolas.

A EEEP Joaquim Nogueira foi uma das vinte cinco primeiras escolas escolhidas para mudar de modalidade, passando de escola regular para escola profissional, iniciando com os cursos de enfermagem, hospedagem, informática e segurança do trabalho. A seguir a foto da escola (Figura 01).

Figura 01 – Foto da entrada da EEEP Joaquim Nogueira



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

De acordo com os Referenciais das EEEPs (2013) as Escolas Estaduais de Educação Profissional foram criadas para funcionar em tempo integral, com uma proposta de currículo integrado e prática articuladora de múltiplas dimensões da formação humana. Para tanto, as mesmas estão fundamentadas nos seguintes princípios: a) garantia da qualidade de ensino-aprendizagem; b) ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para apropriação do conhecimento historicamente produzido e c) a qualificação profissional e gestão compartilhada como processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.(SEDUC, 2013)

As escolas profissionais funcionam com jornadas escolares de nove tempos pedagógicos diários, por meio de atividades curriculares integradas. São oferecidas três refeições aos estudantes (dois lanches e um almoço), fardamento completo, material didático, equipamentos de proteção individuais para atividades fora da escola e bolsa de assistência para realização do estágio supervisionado durante os seis últimos meses do curso. As escolas também contam com espaços

pedagógicos, laboratório de ciências, informática e laboratórios técnicos que contribuem para o melhor aprendizado dos jovens, além de um currículo que contempla a base nacional comum, a formação profissional e a base diversificada.

A construção de uma proposta diferenciada para o ensino médio integrado à educação profissional fundamenta-se na compreensão da necessidade de uma formação que tenha como base a integração de todas as dimensões da vida humana, com vistas à formação omnilateral dos sujeitos. (SEDUC, 2010)

A estrutura e a organização de uma escola profissional se diferencia em vários aspectos das demais escolas da rede estadual de educação. Dentre as quais pode-se destacar, sua filosofia de gestão, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional – TESE. Esta por sua vez, foi importada do estado de Pernambuco, por se embasar no planejamento estratégico como instrumento versátil e eficaz à organização do trabalho pedagógico na perspectiva da gestão por resultados. Suas principais premissas são: a pedagogia da presença; educação pelo trabalho; delegação planejada; descentralização; responsabilidade social e atitude empresarial (SEDUC, 2013).

Outra característica do modelo de gestão são os instrumentos de acompanhamento e monitoramento das práticas pedagógicas, dentre os quais destacam-se, o plano de ação, o programa de ação e os guias de aprendizagens. Particularmente, na EEEP Joaquim Nogueira existem mais dois instrumentos de monitoramento, a agenda das turmas e os livros de ocorrências. O objetivo desses instrumentais é fragmentar as ações pedagógicas traçando metas e estratégias para o seu atingimento tornando assim o processo de aprendizagem mensurável. Vale ressaltar a apropriação de elementos da administração empresarial para a gestão pública educacional.

Uma das grandes distinções das escolas profissionais é a seleção de seu quadro de profissionais. Segundo a Lei N. 14. 273, de dezembro de 2008, estes precisaram passar por seleção específica.

Art.2º As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estrutura organizacional definida em Decreto, fundamentada em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral.

Art.3º A constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das Escolas Estaduais de Educação Profissional serão feitos mediante seleção pública, que, além de exames de conhecimentos e

comprovação de experiência, constará de avaliações situacionais de competências específicas, sendo sua regulamentação estabelecida por Decreto, não estando sujeitas ao que estabelece a Lei nº13.513, de 19 de julho de 2004, e o Decreto nº29.451, de 24 de setembro de 2008. (CEARÁ, 2008)

De acordo com os artigos acima os critérios que foram estabelecidos na lei de criação das EEEP buscavam estabelecer um trabalho diferenciado nessas escolas além de um maior acompanhamento e responsabilização por seus resultados.

Juntamente com as escolas profissionais nasceu o Projeto Diretor de Turma - PDT. O projeto busca reproduzir a experiência de Portugal, introduzindo conceitos socioemocionais nas escolas profissionais. O PDT está diretamente ligado a proposta de Jacques Delors e seu relatório, Educação para o Século XXI (1999), resumidos nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Em síntese o Projeto Diretor de Turma, “propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente para atendê-los em sua necessidade.” (SEDUC, 2019, p.06) Para tanto são atribuídas aos professores diretores de turmas a mediação das relações estudantis dentro da sala de aula, bem como com os demais segmentos da comunidade escolar. Cabe ainda ao professor ministrar aulas de formação cidadã e desenvolver as competências socioemocionais dos estudantes.

Para ingressar em uma EEEP o aluno precisa passar por uma seleção regulada por portaria publicada anualmente pela Secretaria da Educação - SEDUC. Nela estão estabelecidos os critérios de seleção e a normas que regulamentam as matrículas. Inicialmente definem-se a oferta de cursos, a quantidade de vagas, o percentual destinado a escolas públicas e privadas, que normalmente é 80% e 20% respectivamente. Outro critério estabelecido nos últimos anos foi o de 30% para estudantes que comprovarem residência no bairro em que se situa a escola. As vagas oferecidas normalmente variam de 40 (quarenta) a 45 (quarenta e cinco) alunos por turma, respeitada a capacidade física da EEEP. Nas escolas padrão

MEC⁸, as turmas serão compostas por 45 (quarenta e cinco) estudantes. Porém, para o curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras e o curso técnico de Instrução de Libras, o limite máximo por turma é de 18 estudantes.

As escolas profissionais funcionam em dois turnos, manhã e tarde, e possuem três intervalos, sendo dois mais curtos de vinte minutos e um mais longo de uma hora e vinte minutos. Os intervalos são momentos de interação social onde os alunos se relacionam não apenas com suas turmas, mas com outros cursos. Neste momento são visíveis as manifestações das culturas juvenis, com suas práticas, símbolos e rituais, demarcando assim suas identidades. A socialização se manifesta na formação de grupos ou pares, que ocupam os espaços, tempos de lazer e diversão na escola. Abaixo uma imagem dos grupos descontraídos em seus momentos de lazer (Figura 02)

Figura 02 – Momento de socialização durante os intervalos



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

Os cursos técnicos de Instrução de Libras e Tradução e Interpretação começaram a ser ofertados na EEEP Joaquim Nogueira a partir do ano de 2012, sendo que o primeiro é, exclusivamente, destinado à alunos surdos. Os dois cursos

⁸ Escolas Padrão MEC, são escola novas construídas com recurso do Programa Brasil Profissionalizado. São escola com uma estrutura arquitetônica bem distinta das demais escolas da rede estadual de educação.

foram inspirados pelo Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Segue abaixo o Art 6º do Decreto n. 5.626/2005.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - **cursos de educação profissional**;
II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Contudo, o fato de a lei garantir o funcionamento não significa dizer que a sua implementação esteja garantida, pois fazer parte da agenda pública é outro grande desafio. A seguir a imagem dos trabalhos sendo realizados pelos estudantes dos dois cursos (Figura 02).

Figura 03 – Trabalho em grupo com surdos e ouvintes



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

Os cursos compartilham as mesmas aulas das disciplinas da base comum. Ou seja, surdos e ouvintes assistem juntos, disciplinas como Português,

Matemática e outros. Dividindo o mesmo espaço de aprendizagem, dada a identidade curricular e as vantagens acadêmicas que o convívio entre as duas turmas oferecem aos dois cursos. Normalmente, a escola utiliza diversas estratégias para promover maior integração entre os estudantes.

Os trabalhos em equipes são a principal estratégia utilizada, pois são capazes de romper as primeiras resistências entre os jovens forçando-os a trabalharem coletivamente ou em duplas, desde que tenham sempre a presença de pelo menos um surdo em cada equipe. A barreira da língua é a primeira a ser superada pelos jovens, o que acaba por beneficiar ambas as formações. Entretanto, a Libras ainda não é disciplina obrigatória para todos os cursos da escola, o que limita as estratégias de socialização dos estudantes surdos com os demais cursos.

Outro grande desafio dos cursos de Libras foi a formação de sua equipe, pois no início a escola convivia com altos índices de rotatividade profissional. Sendo que, apenas em 2015, conquistou-se a autorização para contratar um coordenador surdo para o curso de Instrução de Libras, pois anteriormente havia apenas uma coordenação para os dois cursos, o que ocasionava vários conflitos entre os professores e alunos, sob a alegativa de que o curso de Instrução deveria ser coordenado por um surdo. Atualmente a equipe dos cursos de Libras é uma das maiores da escola, sendo composta por dois coordenadores técnicos, um surdo e um ouvinte, uma professora surda, quatro intérpretes que acompanham os professores da base comum e um orientador de estágio que acompanha os alunos em campo de ambos os cursos, totalizando nove profissionais. Vale ressaltar que segundo o Decreto 5.626/2005, a formação dos docentes e intérpretes devem seguir as seguintes disposições,

Art. 4º A **formação de docentes para o ensino de Libras** nas séries finais do ensino fundamental, **no ensino médio** e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. *Parágrafo único.* **As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.**

Art. 17. A **formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa** deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

As disciplinas do curso são todas construídas com a participação de professores técnicos, intérpretes e professores das outras bases, bem como o material didático utilizado nas aulas.

Sobre a garantia dos direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva são estabelecidos alguns parâmetros, dentre os quais pode-se destacar

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005)

A EEEP Joaquim Nogueira, particularmente, cumpre com a garantia do direito à educação de pessoas surdas, porém há desafios que ultrapassam as questões legais, e a principal delas é a construção cultural de uma escola que respeita as diferenças. Pois apesar de todos os esforços ainda há um receio mutuo entre surdos e ouvintes.

A organização curricular dos cursos é composta de três áreas, formação geral (Base Nacional Comum Curricular), formação profissional e atividades complementares (Parte Diversificada), cada uma com suas especificidades, e que precisam dialogar entre si, estabelecendo as conexões necessárias, numa dinâmica de interdependência, de modo a formar um todo integrado.

Em 2015, as matrizes curriculares dos cursos técnicos de Instrução e Tradução foram modificadas passando a ofertar disciplinas técnicas logo no primeiro semestre. Algo que não é comum nos demais cursos técnicos, pois considera-se este momento um período de adaptação à rotina da escola. A seguir estão apresentadas as matrizes curriculares dos cursos técnicos de Instrução de Libras, (Figura 04) e Tradução e Interpretação de Libras (Figura 05), as mesmas apresentam os cursos técnicos, seus componentes curriculares, eixos e cargas-horárias.

Figura 04– Matriz curricular do técnico em instrução de libras

COMPONENTES CURRICULARES/ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
DISCIPLINAS		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	Língua Portuguesa	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	480
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	2	40	2	40	2	40							120
	Língua Estrangeira: Espanhol							2	40	2	40	2	40	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	2	40	2	40	2	40							120
	Sociologia							2	40	2	40	1	20	100
	Matemática	4	80	4	80	2	40	2	40	2	40	2	40	320
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	SUBTOTAL	24	480	24	480	21	420	21	420	21	420	20	400	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Língua Brasileira de Sinais	6	120	6	120	4	80	4	80					400
	Introdução ao Ensino de Libras	2	40											40
	Cultura e Identidade Surdas	2	40											40
	Fundamentos da Educação de Surdos			3	60									60
	História Social dos Surdos			2	40									40
	Literatura Surda					2	40							40
	Noções de Escrita de Sinais					4	80							80
	Tradução e Interpretação das LS					2	40							40
	Didática e Planejamento							2	40					40
	Aquisição de LS como L1							2	40					40
	Metodologia do Ensino de LS como L1 – I									4	80			80
	Metodologia do Ensino de LS como L2 – I									4	80			80
	Informática Aplicada à Instrução de Libras									2	40			40
	Metodologia do Ensino de LS como L1 – II											2	40	40
	Metodologia do Ensino de LS como L2 – II											2	40	40
	Estágio Curricular											15	300	300
	SUBTOTAL	13	260	13	260	12	240	8	160	10	200	19	380	1.500
PARTE DIVERSIFICADA	Oficinas de Produção Textual em LP	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40			200
	Horário de Estudo I					2	40	2	40	2	40			120
	Horário de Estudo II							2	40	2	40			80
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I					2	40	3	60	2	40			140
	Projetos Interdisciplinares II					1	20	2	40	2	40			100
	Mundo do Trabalho					2	40	2	40	1	20			100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
	SUBTOTAL	8	160	8	160	12	240	16	320	14	280	6	120	1.280
TOTAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

Fonte: SEDUC (2019).

Figura 05 – Matriz curricular do técnico em tradução e interpretação de libras



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - EEEP

EIXO TECNOLÓGICO: DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E SOCIAL

CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS

TURMAS INICIADAS EM 2017; 2018; 2019

COMPONENTES CURRICULARES / ANO		1º ANO				2º ANO				3º ANO				TOTAL
		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	
FORMAÇÃO GERAL	DISCIPLINAS													
	Língua Portuguesa	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	480
	Artes	1	20	1	20									40
	Língua Estrangeira: Inglês	2	40	2	40	2	40							120
	Língua Estrangeira: Espanhol							2	40	2	40	2	40	120
	Educação Física	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	História	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Geografia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Filosofia	2	40	2	40	2	40							120
	Sociologia							2	40	2	40	1	20	100
	Matemática	4	80	4	80	2	40	2	40	2	40	2	40	320
	Biologia	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Física	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
	Química	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40	240
SUBTOTAL		24	480	24	480	21	420	21	420	21	420	20	400	2.620
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Informática Básica	3	60	2	40									100
	Língua Brasileira de Sinais	6	120	6	120	4	80	4	80					400
	Introdução à Tradução e Interpretação de Libras	2	40											40
	Cultura e Identidade Surdas	2	40											40
	Fundamentos da Educação de Surdos			3	60									60
	História Social dos Surdos			2	40									40
	Literatura Surda					2	40							40
	Noções de Escrita de Sinais					4	80							80
	Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais – I					2	40							40
	Estudos de Tradução e Interpretação							2	40					40
	Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais – II							2	40					40
	Laboratório de Interpretação LS/LP – I									4	80			80
	Laboratório de Interpretação LP/LS – I									4	80			80
	Guia – Interpretação									2	40			40
	Laboratório de Interpretação LS/LP – II											2	40	40
	Laboratório de Interpretação LP/LS – II											2	40	40
Estágio Curricular											15	300	300	
SUBTOTAL		13	260	13	260	12	240	8	160	10	200	19	380	1.500
PARTE DIVERSIFICADA	Oficinas de Produção Textual em LP	2	40	2	40	2	40	2	40	2	40			200
	Horário de Estudo I					2	40	2	40	2	40			120
	Horário de Estudo II					1	20	2	40	2	40			100
	Projeto de Vida	3	60	3	60	1	20	1	20	1	20			180
	Oficina de Redação					1	20	1	20	1	20			60
	Empreendedorismo	2	40	2	40									80
	Formação para a Cidadania	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	1	20	120
	Projetos Interdisciplinares I					2	40	3	60	2	40			140
	Projetos Interdisciplinares II							2	40	2	40			80
	Mundo do Trabalho					2	40	2	40	1	20			100
	Preparação e Avaliação da Prática de Estágio											5	100	100
	SUBTOTAL		8	160	8	160	12	240	16	320	14	280	6	120
TOTAL		45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	45	900	5.400

janeiro de 2019

Fonte: SEDUC (2019).

Ainda sobre as três disciplinas inseridas no primeiro semestre, as mesmas foram escolhidas por serem consideradas principais para o bom aproveitamento do curso. São elas: Língua Brasileira de Sinais – Libras, Identidade e Cultura Surda e Introdução ao Ensino de Libras. A primeira, foi definida por ser de fundamental importância para garantir a interação entre os grupos, além de se ter identificado que alguns alunos surdos chegavam sem dominar a Libras. A segunda, porque conhecer e compreender a cultura e as identidades surdas tornou-se fundamental para a desconstrução do discurso clínico, no qual o surdo é considerado alguém doente que precisa ser curado para então se tornar um ouvinte. E a terceira, foi pensada para apresentar o curso aos estudantes, para que pudessem ter certeza da escolha que haviam feito.

Observa-se nas matrizes uma distribuição de disciplinas técnicas bastante equilibradas, apesar do número alto de disciplinas. É importante esclarecer que em vários projetos da parte diversificada há reforços dos conteúdos para que os alunos não levem trabalho demais para casa. Vale ressaltar que, toda mudança curricular passa por consulta e deliberação junto aos colegiados da escola, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantil.

Além das aulas teóricas e práticas outros elementos são importantíssimos para a motivação e amadurecimento dos estudantes. Dentre os quais, figuram em destaque, as visitas técnicas e aulas de campo. Essas duas abordagens permitem que os jovens conheçam e se relacionem com outros espaços, o que desperta outras competências e habilidades para aprender e perceber o mundo em sua volta.

De acordo com Passini (2007, p. 172 -176)

a aula de campo seria um método ativo e interativo, pois o espaço não é fragmentado. Ele é a sala de aula, o pátio, o refeitório, o corredor, a rua do colégio, a casa do aluno, o bairro, a cidade, o município, o parque florestal, o fundo de vale, entre outros.

A experiência para além dos muros da escola indiscutivelmente amplia a visão e as percepções dos estudantes, especialmente os surdos que muitas vezes não encontram as condições necessárias para desfrutar dos espaços públicos. A seguir se mostrará as turmas de libras em duas visitas técnicas e aula de campo.

A primeira mostra os alunos conhecendo e apresentando em Libras obras no Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC (Figura 06).

Figura 06 – Visita Técnica ao Museu de Artes da UFC - MAUC



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

A seguir um registro da visita técnica dos alunos surdos a Escola Bilíngüe Francisco Suderland Basto Mota (Figura 07).

Figura 07 – Visita Técnica a Escola Bilíngüe FcoSuderland Bastos Mota



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

Vale salientar que os dois espaços visitados são campos de estágios para os estudantes da EEEP Joaquim Nogueira.

O terceiro registro mostra uma aula de campo aonde os estudantes foram se manifestar por mais direitos para a comunidade surda. Esta passeata acontece todos os anos no mês de setembro, também chamado de setembro azul, para comemorar a conquista de Lei de Libras e fazer diversas reivindicações dos direitos dos surdos (Figura 08)

Figura 08 – Estudantes se manifestando pelos direitos surdos



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

Despertar os jovens surdos para a luta por direitos políticos é quase que uma obrigação de escola comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igual para eles.

Outra exigência da educação de surdos é a produção e adaptação de materiais didáticos. Esta foi uma grande conquista da EEEP Joaquim Nogueira que apesar de ser uma escola adaptada, a mesma possui um pequeno estúdio onde são produzidos os vídeos de aulas e avaliações. A seguir o registro da gravação de material didático (Figura 09)

Figura 09 – Gravação de Provas e outros Materiais Didáticos



Fonte: Elaborado pela autora. (2018).

Cabe ainda destacar que os parâmetros que norteiam a organização do trabalho pedagógico da escola estão de acordo com os do Art. 14 do Decreto 5.626/2005.

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005)

Por fim, porém não menos importante dentro da organização curricular apresenta-se o estágio supervisionado, que segundo a Lei Federal n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, é um ato educativo.

Art. 1º - Estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de Educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da

educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008)

O estágio supervisionado é um dos momentos mais esperados pelos estudantes, pois é o momento em que o aluno fica sendo acompanhado, não apenas por seus professores, mas também pelo seu potencial empregador. Apesar, da escola ministrar uma disciplina de empreendedorismo, o que realmente chama a atenção dos jovens é a oportunidade de ter sua carteira assinada. Este é importante momento de amadurecimento profissional, onde até os alunos mais difíceis mudam de comportamento.

Para iniciar o estágio os estudantes precisam ter concluído todas as disciplinas técnicas, assinar seu Termo de Compromisso de Estágio - TCE e sua apólice de seguro de vida, sendo que as vagas são distribuídas de acordo com o perfil dos jovens. O estágio faz parte do plano de curso, além de ser pré-requisito para a obtenção do diploma. Além disso, tem a função de desenvolver competências e habilidades próprias da atividade profissional.

A duração do estágio, segundo o Art. 3º do Decreto N°. 32.075/16, deve ser de até seis meses, a partir da sua data inicial, ou seja, na ocasião da assinatura do TCE. A carga horária total do estágio será de 600 horas para os cursos do eixo saúde e 400 horas para os cursos dos demais eixos, antecedida de momentos de aprendizagens práticas, desenvolvidas como atividades complementares relacionadas à prática profissional.

Até o ano de 2018 a EEEP Joaquim Nogueira havia formado 60 (sessenta) instrutores de Libras. A tabela abaixo mostra a distribuição dos formandos ao longo dos anos (Tabela 01).

Tabela 01 - Número de concludentes do curso de instrução de libras						
Resultados Quantitativos das Atas de Resultados Finais -2014 a 2018						
Anos	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Alunos	07	01	18	20	14	60

Fonte: SISTEC (2019)

Embora pareça um número pequeno à primeira vista, na verdade é uma enorme conquista para todos que vivenciaram, junto desses jovens, os desafios da construção de uma política pública inclusiva inédita. Especialmente, quando se sabe

que 23 desses jovens estão ou no curso de Pedagogia Bilíngue ou no curso de Letras Libras, ambos da Universidade Federal do Ceará. Isto é motivo de orgulho e inspiração para os demais surdos e a comunidade escolar. Afinal, parafraseando Piovesan (2009), não é a história de uma marcha triunfal, nem tampouco a história de uma causa perdida, mas a constante luta pela afirmação dos direitos humanos que nada mais é que a história de um combate de movimento social constante.

Outro resultado que demonstra o desempenho da escola, segundo a lógica atual da gestão por resultados, é o do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Tabela 02).

Tabela 02– Metas e Resultados do IDEB da EEEP JN

IDEB	2017	2019	2021
Metas Projetadas	-	5,6	5,8
Resultado Alcançado	5,4	-	-

Fonte: INEP/MEC.(2019)

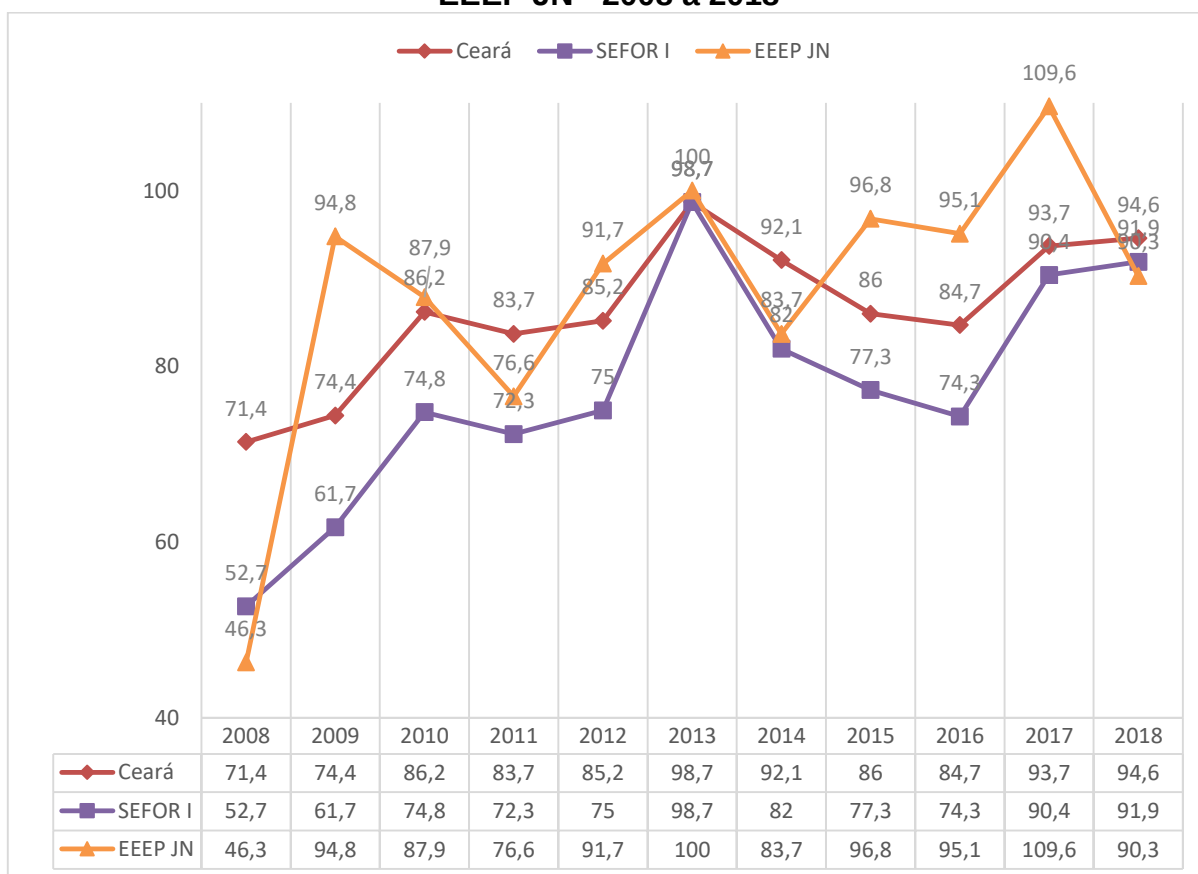
Este é o primeiro resultado do IDEB da escola, pois, antes do ano de 2017, a avaliação era amostral e a EEEP Joaquim Nogueira não havia sido sorteada em nenhum dos anos anteriores. O primeiro resultado foi bem acima da média do estado que foi 3.8. Isso mostra que tanto a proficiência dos estudantes quanto o fluxo estão caminhando para garantir em média um bom desempenho nas avaliações externas, bem como a permanência e a promoção dos estudantes.

Outra avaliação externa aplicada as escolas do estado do Ceará são as de português e matemática do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. O SPAECE é uma avaliação que acontece desde 1992 e que tem sido paulatinamente aprimorada para identificar e mensurar as variáveis do processo de aprendizagem da rede estadual de educação.

Os resultados do SPAECE da EEEP Joaquim Nogueira também chamam bastante atenção, pois evidenciam uma séria histórica acima dos resultados obtidos pela rede estadual e regional (SEFOR I).

Os próximos gráficos apresentam a série histórica de participação do SPAECE da EEEP Joaquim Nogueira – 2008 – 2018 (Gráfico 01).

Gráfico 01 – Série histórica de Participação no SPAECE – Ceará, SEFOR I, EEEP JN - 2008 a 2018



Fonte: SPAECE/CAED⁹ (2019)

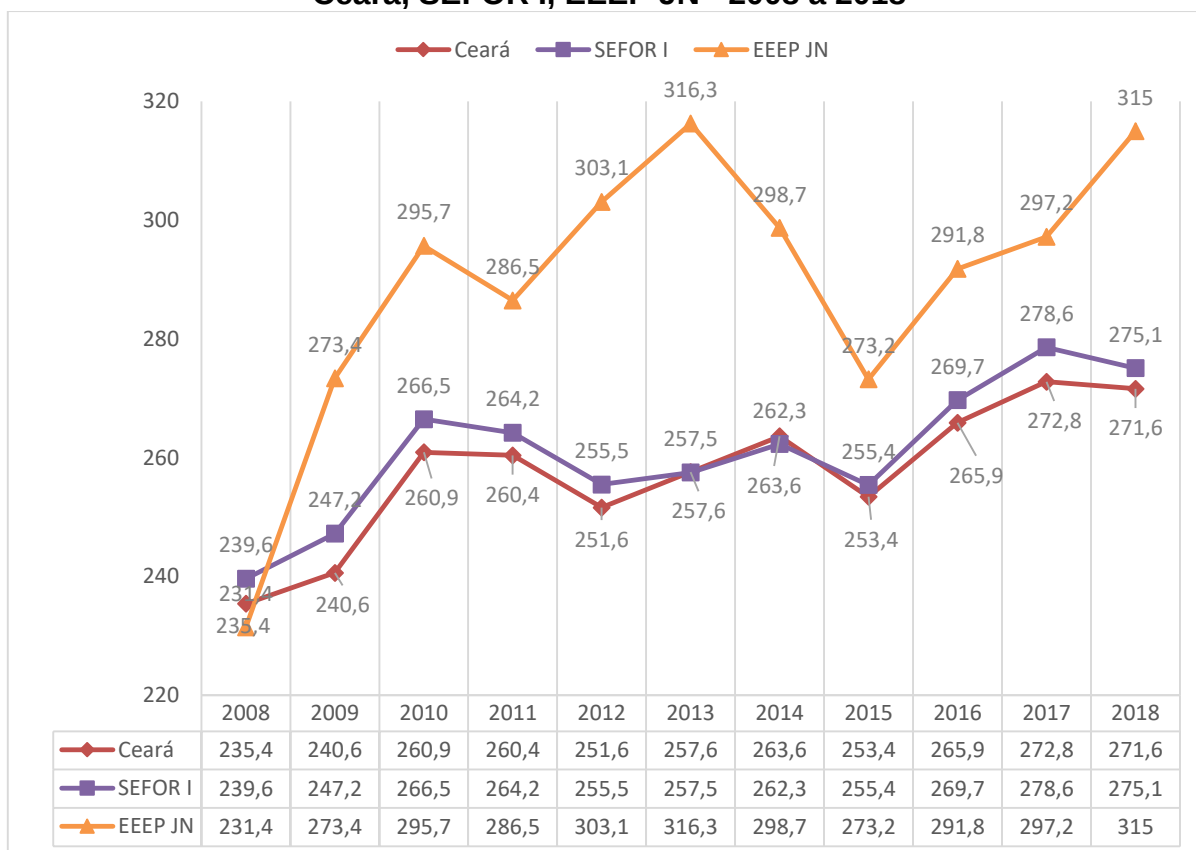
A partir do gráfico, verifica-se que a participação em 2008, foi menor que 50%. Sendo que, nos anos seguintes, o aumento foi considerável. Particularmente, nos últimos quatro anos, a participação foi maior que 90% em média. A participação nas avaliações externas são indicadores importantes, uma vez que demonstram o compromisso dos estudantes com os resultados obtidos pela escola. Neste mesmo sentido, são igualmente relevantes os resultados das proficiências em português e em matemática, os quais são mensurados em padrões de desempenho¹⁰. Vale destacar que, embora os resultados das proficiências não sejam os melhores para se realizar qualquer pré-julgamento das escolas, eles são capazes de fornecer pistas sobre os processos internos e externos da escola. Por esta razão serão

⁹ Disponível em: <<http://www.spaece.caedufjf.net/resultados-por-escola/>> Acesso em: 21.jul.2019.

¹⁰ Os Padrões de Desempenho são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas metas educacionais estabelecidas pelo SPAECE. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho – Muito crítico, Crítico, Intermediário e Adequado –, os quais apresentam o perfil de desempenho dos alunos. (SPAECE, 2008)

apresentadas as séries históricas de português e matemática – 2008 a 2018 (Gráfico 02) e (Gráfico 03) respectivamente.

Gráfico 02 – Série histórica de proficiência em Língua Portuguesa SPAECE – Ceará, SEFOR I, EEFP JN - 2008 a 2018



Fonte: SPAECE/CAED (2019)

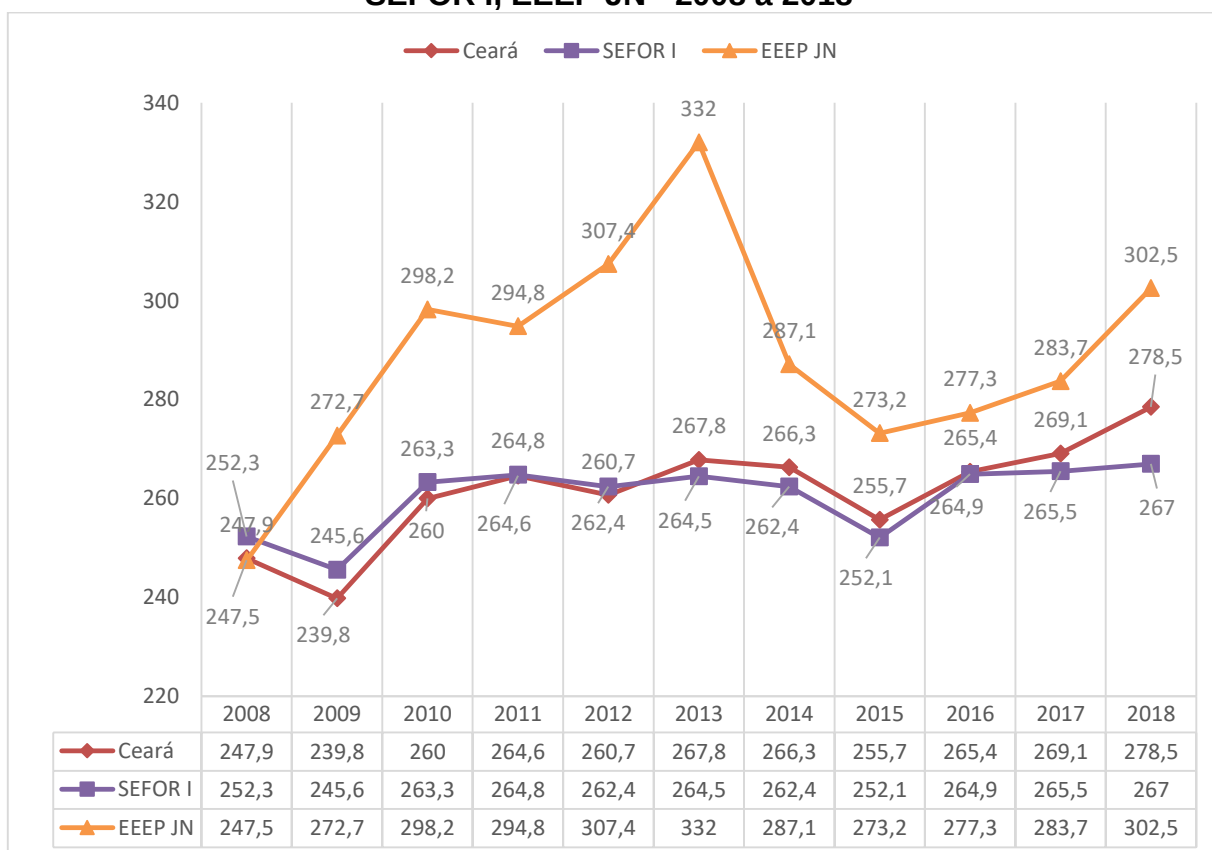
De acordo com o gráfico, verifica-se que os anos nos quais a escola obteve os melhores resultados foram 2013 com o índice de 316,3 e 2018 com 315, resultado tal que classifica a proficiência¹¹ da escola com o padrão de desempenho intermediário¹² em Língua Portuguesa. Em outras palavras, a escola apresenta vários pontos fora da curva o que significa que não há um trabalho consolidado para garantir um regularidade. Porém, cabe perguntar, em uma escola tão diversa e heterogênea como a EEFP Joaquim Nogueira há regularidade? Estas ponderações são importantes para a reflexão acerca do contexto da escola e os seus resultados.

¹¹ A proficiência são resultados obtidos através das avaliações externas, e podem ser classificados em muito crítico, crítico intermediário e avançado.

¹² As habilidades características deste Padrão de Desempenho revelam um avanço no desenvolvimento da competência leitora, pois os alunos demonstram ser capazes de realizar inferência de sentido de palavras/expressões em textos literários em prosa e verso, interpretar textos de linguagem mista, reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos estilísticos e de ironia, e identificar o valor semântico de expressões adverbiais pouco usuais. (SPAECE, 2008)

Deve-se destacar ainda a média de crescimento dos últimos quatro anos, que foi de 10%. Ou seja, a escola tem avançado em sua proficiência e fluxo escolar. Entenda-se fluxo pela razão entre a aprovação interna e o abandono.

Gráfico 03 – Série histórica de proficiência em matemática SPAECE – Ceará, SEFOR I, EEFP JN - 2008 a 2018



Fonte: SPAECE/CAED (2019)

No gráfico acima, percebe-se que os resultados da escola estão bem distantes das médias do Ceará e da SEFOR I. Tendo atingido seu melhor resultado no ano de 2013 com o índice de 332, único ano em que a escola foi classificada no padrão de desempenho avançado¹³.

Nos gráficos, é notória a discrepância dos resultados da escola diante dos resultados das médias do estado e da SEFOR I. O que, grosso modo, faz concluir que a condição de aprendizagem na EEFP Joaquim Nogueira é mais favorável que em outros espaços. Ou seja, há um conjunto de variáveis que tornam a aprendizagem dos jovens mais efetiva. Contudo, vale ressaltar que os resultados das turmas do curso de Instrução de Libras são baixos, o que as faz constar no

¹³ Neste Padrão de Desempenho, ampliam-se as habilidades matemáticas relativas ao estudo das funções.

padrão de desempenho muito crítico de proficiência, seja de português ou matemática.

Desde 2015, a EEEP Joaquim Nogueira alerta que o instrumental avaliativo do SPAECE é inadequado para verificar o desempenho dos alunos surdos por desconsiderar suas especificidades. Fato que, a nosso ver invalida a legitimidade desse exame para esse segmento do alunado.

2.2 A INCLUSÃO DE JOVENS SURDOS

Diante do desafio de implementar um Curso Técnico de Instrução de Libras de maneira imediata, a EEEP Joaquim Nogueira iniciou uma busca por aprofundamento na educação de surdos, para desenvolver uma didática apropriada aos estudantes. Contudo, a situação já estava posta, pois o curso começou a ser ofertado antes mesmo da formação dos professores. De modo que, passou-se a experienciar tudo simultaneamente. Daí surgiu a problemática que impulsionou uma série de estudos por parte da escola. Como estruturar uma proposta de ensino médio integrado à educação profissional para jovens surdos? Afinal, o plano de curso não previa todos percalços que foram enfrentados.

O fato dos estudantes já estarem na escola não garantia necessariamente que estivessem incluídos, ao contrário, esta é, por vezes, apenas mais uma das facetas da exclusão escolar. Não basta um plano de curso preparado por especialistas, ou um arranjo na matriz curricular, ou a presença de intérpretes para garantir uma educação para surdos. Há uma série de fatores sobre o reconhecimento e a legitimação da cultura desses jovens que precisam ser desenvolvidos pela comunidade escolar para que se possa começar a falar de uma educação para surdos. Todavia, a situação já havia suprimido etapas fundamentais como, a formação dos professores, a construção de um projeto político pedagógico inclusivo, a sensibilização da comunidade dentre outros, restando a escola fazer o que ela sempre faz em circunstâncias como essa, resignificar.

Sobre o ato de resignificar, reinterpretar e recriar a política educacional, Ball e Bowe (1992), foram extremamente felizes na descrição do contexto da prática, no artigo sobre *a Abordagem do Ciclo da Política*:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles veem com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.(BOWE et al., 1992, p. 22)

A citação apenas reforça o espaço da autonomia escolar, onde professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretar e reinterpretar as políticas educacionais. Ou seja, as convicções e valores da comunidade escolar têm implicações no processo de implementação das políticas. E assim foi feito na EEEP Joaquim Nogueira.

Vale ressaltar que a escola enfrentou, no início, diversos conflitos, que até certo ponto são comuns em escolas que atendem jovens. Contudo, os mesmos foram acentuados pelos choques culturais, preconceitos e bullying.

Na busca por harmonizar o ambiente, que por vezes, se assemelhava a um “campo de batalha”, colocando surdos e ouvintes em pé de guerra pelas razões mais ‘banais’, envolvendo inclusive familiares. A escola se viu na urgência de sensibilizar a comunidade escolar a aprender mais sobre a cultura surda. De modo que, o processo de inclusão passou por algumas etapas anteriores aos processos pedagógicos. O primeiro passo foi a desconstrução da visão do surdo como deficiente, passando a reconhecê-lo com diferente. Ou seja, ser surdo é pertencer a um mundo de experiências visuais. Ao reconhecer-se a surdez como característica, não como uma doença, permite-se que os surdos passem a reivindicar o reconhecimento de seus símbolos e práticas culturais que nada tem a ver com a cultura ouvinte. Com esta ação buscou-se combater os preconceitos e os estereótipos que perseguem os estudantes surdos.

O segundo tratou de reconhecer o poder e a influência que ouvintismo impunha sobre o surdo. Exigindo que o mesmo se adeque a cultura ouvinte e seus signos essencialmente auditivos. Segundo Perlin (2013):

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre surdo e ouvinte, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda idéia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que esse seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua posicional

ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, em que predomina a hegemonia por meio do discurso do saber. Academicamente essa palavra – ouvintismo – designa o estudo do ponto de vista da deficiência, da climatização e da necessidade de normalização. (PERLIM, 2013, p,59)

Na citação evidencia-se a cobrança que os surdos sofrem para reconhecer símbolos e práticas, que só podem ser compreendidos até certo ponto, “pois seu entendimento parte de signos visuais.” (PERLIM, 2013, p. 57)

O último passo foi apresentar as principais identidades surdas. Isto acontece porque partindo-se da visão pós –estruturalista, que compreende identidade como algo em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada. As principais identidades surdas são: a) identidade surda – que é representada pelo surdo mais engajados politicamente. O mesmo está sempre buscando seus pares e cria um espaço de cultura surda em um espaço cultural diverso. Comunica-se essencialmente em libras e cobra o mesmo engajamento de outros surdos. b) identidade surda híbrida – são os surdos que nasceram ouvintes e só depois perderam a audição, normalmente utilizam as duas línguas, se reconhecem dependentes da Libras, mas pensam de forma semelhante aos ouvintes. c) identidade surda de transição – são surdos que só conhecem a comunidade surda tardiamente. Passam a maior parte da vida se comunicando por mimica e é considerada de transição porque vários surdos passam por ela até se tornarem surdos engajados. d) identidade surda incompleta ou inconformada – são surdos que vivem e defendem a ideologia ouvintista, especialmente, através da oralismo; e) identidade surda flutuantes – são surdos que não tem consciência de sua condição cultura e vivem como vítimas da ideologia ouvintista; f) identidade surda de diáspora – são os surdos que passam de um lugar para o outro, saltando entre grupos de surdos; g) identidade surda embaçada – são surdos que não conseguem captar a representação da identidade ouvinte, não conseguem compreender a fala, nem usam a usar língua de sinais, pois não lhe foi ensinada ou não tiveram contato com a mesma.(PERLIN, 2013)

2.3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS foi regulamentada pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Tem no Art. 1, parágrafo único, apresentada sua definição:

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. (BRASIL, 2002)

Ela é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos preenchendo, assim, os requisitos para ser considerada um instrumento linguístico legítimo. Isto é, uma língua viva, autônoma e reconhecida pela linguística.

De acordo com Sanchez (1990) a comunicação humana é absolutamente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todas as pessoas nascem com mecanismos da linguagem específicos da condição humana e estes por sua vez, são desenvolvidos nas interações sociais. E o maior exemplo disso são as línguas oral-auditiva (usadas pelos ouvintes) e nas línguas viso-espacial (usadas pelos surdos). As duas línguas são sistemas abstratos com regras gramaticais distintas, além disso, possuem variações regionais. Ou seja, tanto as línguas orais-auditivas não são iguais, pois variam dependendo do lugar, como as línguas viso-espaciais.

Segundo, Brito (1995) a Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea. Os parâmetros primários são: a) Configurações das mãos são 46 configurações na Língua Brasileira de Sinais, em que as mãos tomam as diversas formas na realização de sinais; b) O espaço em frente ao corpo é chamado de ponto de articulação, nele os sinais são articulados. Esses por sua vez, são divididos em dois tipos, os que articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada região do corpo, como a cabeça, a cintura e os ombros; c) o movimento é um “parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal.”. (BRITO, 1995, p. 36-41) Quanto aos parâmetros secundários,

concentra-se na disposição das mãos, orientação da palma das mãos, a região do contato e expressões faciais. (BRITO, 1995)

Por ser a Libras uma língua viso espacial, a melhor forma de reproduzi-la é pelo registro de imagem, infelizmente, a escrita ainda está em fase de pesquisa e divulgação. Ou seja, o que a maioria das pesquisas apresentam é a fala de surdos traduzida pelo intérprete. Há ainda outro sistema de transcrição, o glosa. Em suma, ela usa uma palavra da língua portuguesa para representar aproximadamente o enunciado em libras. A escolha de uma glosa acontece a partir de um consenso entre falantes da língua e pesquisadores, em que discutem como traduzir uma palavra que corresponde a um sinal

2.4 INTÉRPRETE – O MEDIADO DA PESQUISA COM SURDOS

Segundo Pagura (2003) a tradução e a interpretação são conceitos absolutamente distintos. Pois traduzir está ligado à tarefa de transpor uma língua para outra em um trabalho escrito. O que oferece ao tradutor tempo para consultar livros, dicionários e outros. Já o intérprete tem que apresentar de uma língua para outra simultaneamente, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado. E isto não é diferente para o Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Este profissional ganhou notoriedade a partir da Lei n. 10.098 de 23 de marco de 1994, que trata da acessibilidade à língua de sinais. E depois com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Resolução do CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que garantia a presença do interprete nas salas regulares onde houvessem surdos. Entretanto, apenas no Decreto 5.626/05 é que foi regulamentada a formação do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com Lacerda (2014, p. 25):

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma forma plural e interdisciplinar, visando seu trânsito e polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução.

Na citação acima fica evidente o enorme desafio que os interpretes enfrentam, pois do mesmo não será cobrada apenas a tradução crua da LIBRAS

para a língua Portuguesa, ou vice-versa, mas uma tradução que fundamentada em conhecimentos específicos. Isto significa que, um interprete acostumado a traduzir o português para a LIBRAS se sinta à vontade em traduzir outros conteúdos como química, física ou matemática. Especialmente, porque não convenções específicas para todos os termos. Ou seja, alguns signos gestuais serão convencionados pelo próprio intérprete na tentativa de fazer com que o surdo compreenda o sentido. Sobre isso Lacerda (2014) afirma que,

O tradutor/interprete necessita conhecer todo tipo de texto (literatura, jornalístico, publicitário, cartas, entre outros), variando autores, épocas, propósitos, terminologias pertinentes a cada área a que vai se dedicar, como bagagem obrigatória para exercer com qualidade sua função. Seu material de trabalho é o universo dos textos, das mais diversas origens, e para ele tudo que lê servirá como material auxiliar para suas traduções. Sua tarefa, contudo, torna-se mais complexa quando encara o cerne de seu trabalho: fidelidade ao texto original sem negligenciar a língua para a qual se traduz. (LACERDA, 2014, p. 7-8)

Isto implica dizer que este é um enorme desafio, além de um exercício ético constante para garantir o equilíbrio entre interesses culturais. No trabalho em questão, devido às peculiaridades dos sujeitos pesquisados, o intérprete esteve junto da pesquisadora o tempo todo durante as entrevistas para interferir se houvesse alguma dúvida, apesar das perguntas estarem gravadas em vídeo. As entrevistas foram realizadas em uma sala com condições adequada, de acordo com as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecidas pela Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde. Cada entrevista durou aproximadamente meia hora.

Vale ressaltar que alguns alunos ficaram mais à vontade para falar, enquanto que um dos entrevistados se limitou a respostas curtas. Ainda que todos tenham concordado com a pesquisa e assinado o Termo de Livre Consentimento (Apêndice A), houve um certo desconforto quando se iniciaram as gravações das respostas.

A tradução do material dos estudantes foi realizada pelo mesmo intérprete que acompanhou as entrevistas. Estas traduções por sua vez, foram feitas em glosa, respeitando as especificidades da língua de sinais. Ou seja, sem uma preocupação com os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Ao ser contratado o intérprete de também assinou um termo de confidencialidade sobre os dados coletados nas entrevistas (Apêndice B).

Para a transcrição de dados da LIBRAS para a Língua portuguesa adotou-se como referência o sistema de notação e palavra descrito por Felipe (2006). Este, por sua vez, vem sendo adotado por pesquisadores da língua de sinais em todo o país. Nele a escrita dos sinais é representado por palavras ou pequenas frases, juntamente com a glosa indicada pelo intérprete. Após a tradução para LIBRAS o texto foi traduzido para o português e está presente no corpo do trabalho.

3 TRAJETÓRIAS JUVENIS E ESCOLARES: RESIGNIFICANDO PERCURSOS

A expansão exponencial do ensino às camadas mais pobres, na década de 90, impôs uma série de mudanças à escola, especialmente, a do ensino médio. De modo que, é possível afirmar que é recente a preocupação com a educação das juventudes pobres. Este desafio ainda se faz maior tendo em vista a heterogeneidade que compõe o espaço escolar. (RODRIGUES, 1995; GOMES, 2003).

Os desafios desta etapa ultrapassam as questões geracionais existentes entre as categorias fundamentais da escola, professores, famílias e jovens. Estes por sua vez, passam a culparem-se mutuamente pelo fracasso escolar. Para os professores os alunos são dispersos, individualistas, desinteressados e hedonistas. Para os jovens e suas famílias, a escola é desinteressante e enfadonha, uma “obrigação”, necessária apenas para a obtenção da certificação, e como tal, desagradável. Apesar das várias justificativas fundadas pelo senso comum. É preciso acolhê-las e significá-las. Partindo-se da compreensão de que, ao ocupar a escola os jovens transformam um espaço físico em um espaço social, onde a vida flui e as relações sociais estabelecem seus sentidos na interação entre esses grupos.

Daí a importância de buscar-se compreender que a relação da juventude com a escola não se explica por si mesma. É preciso analisar não só as mudanças ocorridas na escola e na juventude, mas principalmente nas mutações que estão ocorrendo nas sociedades, e como afetam as instituições e os processos de socialização das novas gerações. O que torna fundamental perceber a condição juvenil e a partir dela pensar na escola que os jovens desejam respeitando as identidades e diversidades. Além disso, deve-se compreender que o processo de formação de uma pessoa não se dá apenas na escola. Ao contrário, é apenas um dos lugares onde se manifestam suas relações com o conhecimento. Esta nova vertente, entende a escola como construção social, o que segundo Dayrell (1995) implica,

compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla

dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposições de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos.(DAYRELL, 1993, p. 05)

A citação anterior deixa claro que, no espaço escolar, há uma ação recíproca entre os sujeitos e a instituição, uma luta constante entre interesses muitas vezes contrastantes. Depois desta compreensão faz-se necessária apropriação de outro conceito relevante, o jovem como sujeito social. Ou seja, um ser dotado de história e desejos, que age no e sobre o mundo. Alguém que ocupa um determinado lugar social e que ao compreender o mundo a partir deste lugar produz suas relações sociais. (CHARLOT, 2000).

E é a partir daqui que se deseja prosseguir, buscando nas trajetórias dos jovens, enquanto sujeitos sociais as formas de construir na escola um espaço de respeito às diferenças. Entendendo que a condição juvenil atualmente é absolutamente distinta das gerações anteriores. Isso se dá em decorrência de uma série de mudanças e ressignificações pelas quais as sociedades têm passado alterações de tempo, espaço, identidade e trabalho.

O estudo de trajetórias escolares apresenta-se na sociologia com diversas interpretações, mas que se assemelham bastante com outras áreas do conhecimento ou do senso comum. Isto quer dizer que, o termo trajetória é utilizado no sentido de caminho, percurso ou trajeto. Ao se reportar ao campo educacional, trajetória supõe um ponto se movendo em um determinado espaço, onde o 'ponto' em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Para os professores Nogueira e Fortes (2004), faz-se necessário, "em primeiro lugar, se caracterizar a direção tomada, à distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino." (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 59) Em seguida, deve-se ater aos sistemas de ensino, que podem ser caracterizados como uma sequência de níveis diferenciados, hierarquizados e de valor social distinto. Em síntese:

A noção de trajetória escolar diz respeito, então, aos percursos diferenciados que os indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior dos sistemas de ensino. Esses percursos podem ser caracterizados, em termos absolutos ou relativos mais ou menos bem sucedidos. Em termos absolutos, é possível falar de um sucesso maior ou menor em função da distância que o sujeito percorre no sistema de ensino, da natureza mais ou menos prestigiados do sistema de ensino seguidos por ele e da velocidade

com que ele realiza seu percurso. Nesses termos, os casos de maior sucesso são definidos como aqueles em que os sujeitos alcançam os ramos superiores e mais prestigiados do sistema de ensino no menor prazo possível. Em comparação com esses casos extremos, outras trajetórias são caracterizadas como de menor sucesso, ou mesmo de insucesso. (NOGUEIRA; FORTES, 2004, p. 60)

No caso da trajetória de um grupo minoritário, além da direção, espaço e tempo devem ser considerados outros fatores que tornam o seu percurso muito mais desafiador que o de outros grupos. Sendo o abandono a maior expressão do processo de exclusão escolar. Pois não é o jovem quem fracassa, mas o sistema de ensino que não é capaz de atendê-lo garantindo o seu direito a educação. Daí a importância desse tipo de investigação, pois permite através das trajetórias dos sujeitos sociais avaliar as condições concretas das políticas educacionais implementadas nas escolas.

Neste trabalho os jovens pesquisados são surdos, frequentadores de uma escola pública de ensino médio integrado à educação profissional e que em sua maioria pertencem à famílias com média salarial de até três salários mínimos, residentes nas periferias de Fortaleza e outros municípios.

Este grupo de estudantes é composto por dois participantes do sexo masculino e um do sexo feminino, os quais apresentam-se nesta pesquisa com nomes fictícios para preservar suas identidades. Sua média de idade é de 18 a 23 anos, sendo que dois nasceram surdos e uma tornou-se surda aos 2 anos de idade, em decorrência de uma pancada muito forte na cabeça, mesmo assim os três possuem o mesmo grau de perda de audição, a bilateral neuro-sensorial, comunicando-se exclusivamente através da LIBRAS. Coincidentemente todos passaram pela mesma escola de ensino fundamental e decidiram junto com suas famílias cursarem o Técnico em Instrução de Libras da EEEP Joaquim Nogueira.

Vale ressaltar que a opção pelas escolas profissionais demonstra uma preocupação com a imediata inclusão no mercado de trabalho. Esta por sua vez, não é apenas do jovem, mas especialmente da família que por vezes, faz a escolha não apenas da escola, mas especialmente do curso. O que acaba por criar vários problemas, pois ignora talentos e inclinações individuais. Ao optar por uma escola profissional a família busca garantir ao jovem uma maior empregabilidade, esta escolha revela que a família acredita que ao ser capacitado para a inserção no mercado os jovens poderão superar as desigualdades que os cercam. Contudo, em

momentos de crise a inserção social pela educação para o trabalho perde força, e o acesso ao trabalho como redutor de desigualdades fica cada vez mais distante, por conseguinte enfraquece políticas educacionais fundadas na crença da mobilidade social através do trabalho. (FRIGOTTO, 1998)

Para uma melhor compreensão das respostas organizou-se as mesmas em cinco blocos como o propósito de estruturar em etapas as experiências relatadas, bem como realizar algumas ponderações. Os blocos são os seguintes: i) o início do processo de escolarização e a relação com as escolas, contemplando as questões 1, 2, 3 e 4 de acordo com o roteiro das entrevistas; ii) a relação professor – estudante, através das repostas 5, 6 e 7, dando ênfase as percepções de aulas e disciplinas; iii) processos de socialização dos jovens no espaço escolar, respostas da questão 8; iv) trata das expectativas pessoais de futuro desses jovens, expressos nas respostas 9 e 10; v) retrata aspectos da relação familiar com os estudos considerando as respostas da questão 11. Vale ainda salientar que as resposta obtidas são traduções, ou seja, possuem interpretações e ênfases que podem modificar o sentido e o contexto. Estes são limites impostos a qualquer tipo de tradução e a língua de sinais não está isenta dos mesmos. Daí porque se diz que a tradução é um ato ético e de grande responsabilidade.

3.1 TRAJETÓRIA DE ALAN

Alan é um jovem surdo de 21 anos, filho de pais ouvintes e separados, que mora com a mãe e os avós maternos. Reconhece-se como muito religioso e esforçado. Na escola era um dos alunos que mais se destacava, sempre participando de projetos, atividades educativas e com notas acima da média. Segundo seus registros escolares a mãe foi uma das primeiras pessoas da família a aprender libras para se comunicar com ele, porém no início ele tinha muita dificuldade. O que é bastante comum em crianças surdas de pais ouvintes, pois eles não recebem a língua como herança. Ou seja, nos primeiros anos de vida não tem muita interação com a família, se limitando por vezes a convenções gestuais estabelecidas internamente e que será desconstruída pela escola quando a mesma ingressar para aprender a Língua Brasileira de Sinais.

Outro ponto a ser destacado na trajetória de Alan, é o fato de ele ter iniciado em uma escola de surdos. Uma vez que, é muito importante para uma

criança surda encontrar seus pares, independente da modalidade comunicativa que vá desenvolver, pois as crianças surdas constroem uma “sociedade infantil”, um espaço que permite a aquisição natural da língua de sinais entre seus pares. (BEHARES, 1993)

De acordo com Behares (1993),

Paralelamente à aquisição da língua de sinais, a criança vai introjetando pautas de conduta, modelos de expectativas e valores e construções grupais da realidade, que formam parte da cultura (ou sub-cultura) e o patrimônio da tradução das comunidades surdas. É neste momento quando a identidade da criança surda se enfrenta com um modelo novo, já não o que a sociedade ouvinte tem dos surdos, mas o que os próprios surdos têm de si mesmos. (BEHARES, 1993, p.20)

Sobre o início do processo de escolarização Alan relata suas primeiras impressões sobre a escola, a língua de sinais e o reconhecimento de sua surdez. Segundo Alan,

A escola onde iniciei meus estudos foi Criança Feliz. Eu tinha por volta de 6 anos de idade. A escola Criança Feliz atende exclusivamente surdos e isso foi muito importante para mim. E de início era tudo muito novo, os surdos, a língua de sinais, os professores, os horários. Então, era difícil me concentrar, pois a aula não era só para mim. (Aluno Alan)

Até hoje só estudei em duas escolas, Criança Feliz e Joaquim Nogueira. O conteúdo que eu estudava na anterior era diferente, um conteúdo mais básico, por conta do nível das crianças que iam aprendendo aos poucos. Quando passei para o Joaquim Nogueira, senti o nível do conteúdo mais elevado e gostei muito. Posso dizer que o Joaquim Nogueira foi mais importante para o meu desenvolvimento. (Aluno Alan)

O relacionamento entre os professores e alunos normalmente é bom. Mas as vezes os surdos não gostam de alguns professores. Nós temos muitos professores bons, mas outros não tem muita dinâmica, tratam os surdos de forma igual aos ouvintes e os surdos são diferentes. A aprendizagem dos surdos é mais fraca, faltam informações. As vezes alguns fingem que tratam igual, mas os surdos sentem. E deixam de se esforçar e passam a conversar. Mesmo que o professor diga que não pode. Ai os alunos perdem a razão, pois não prestam atenção e vão reclamar depois. Por isso, é importante os professores entenderem os alunos e os alunos entenderem os professores. Para não desmotivar os surdos. Eu até converso com eles, peço atenção aos alunos, mas alguns dormem. Claro que 100% de atenção é impossível, mas é preciso ter respeito. Mesmo porque na sala não é pra conversar de nenhuma forma. Mas eu amo as aulas e me dou bem com os professores, mas sinto que os demais surdos não se dão bem. (Aluno Alan)

Eu gostava do relacionamento que tinha com os professores surdos e também com os alunos surdos na escola Criança Feliz. Não havia problemas. O relacionamento com as pessoas era muito bom. Eu reparava que a escola estava sempre nos observando, mas isso era normal. E nunca aconteceu nada. (Aluno Alan)

Através das falas pode-se inferir que ter saltado a educação infantil trouxe alguns impactos e estranhamento no início da escolarização de Alan. Outros destaques são o reconhecimento da sua surdez, o sentimento de exclusão e a mudança sensível de uma escola de ensino fundamental para outra de ensino médio. No que diz respeito a identificação com outros surdos, ela é bastante positiva, pois é no grupo cultural identitário que se constrói a auto-estima, possibilitando uma identidade positiva. (DAYRELL; GOMES, 2003)

Os relatos a seguir apresentam vivências da relação professor –aluno. Este fato por vezes passa despercebido pelas avaliações de trajetórias..

Minha relação com os professores do Joaquim Nogueira sempre foi muito boa. As metodologias utilizadas pelos mesmos eram acessíveis para o surdo. Os professores sempre estavam preocupados em tornar as aulas melhores e garantir o aprendizado. Isso despertava o interesse dos alunos pela aula . Eu lembro que, na disciplina de matemática, os professores sempre adaptavam os conteúdos das aulas, tornando-as mais visuais. Eles traziam materiais como os sólidos geométricos para usar durante a explicação tanto para os ouvintes quanto os surdos, o que melhorava a compreensão de todos. Essa era uma ótima metodologia . O professor dos terceiros anos sempre pensava em uma forma de deixar a aula mais clara e isso facilitava nosso entendimento. Existiam outros professores que faziam isso também, por exemplo, a professora de química. Pensar nessa metodologia adaptada é muito importante para que nós, surdos tenhamos interesse nas aulas. Se as aulas não forem pensadas dessa maneira, os surdos podem acabar desinteressados. No Joaquim Nogueira sempre senti que a maioria dos professores tinham uma metodologia boa para os surdos e por isso eu gostava de lá. Na escola Criança Feliz, a metodologia você já sabe. (Aluno Alan)

As disciplinas que mais gosto são matemática, química, português (porque o ensino era muito bom, adaptado para os surdos), inglês (onde o professor sabia língua de sinais e por isso tentava usá-la em sala junto o inglês, deixando a aula mais fácil) e artes. Mas a minha preferida é matemática, pois sempre foi mais fácil de entender. Claro que alguns surdos tinham mais dificuldades, mas eu permanecia atento e sempre conseguia entender e passar por média com notas boas. Assim eu ia me saindo bem na disciplina. Isso se deve aos professores que tornavam a aula adaptada para os surdos. Assim, nas outras disciplinas os surdos gostavam mais das aulas de português por conta da gramática que era ensinada. Os professores de português conseguiam passar o conteúdo muito bem e ajudavam os surdos a melhorarem o português. Ou seja, como escrever de forma correta. Por isso, todos gostavam . Mas a melhor para mim é a matemática. Até tentei faculdade para matemática, mas não consegui. Eu gosto de ensinar essa disciplina, quero ser um professor surdo. (Aluno Alan)

Sobre as avaliações até o 6º anos as provas na Escola Criança Feliz eram com questões objetivas ou subjetivas. Só no 7º ano as provas passaram a ser gravadas. No início foi um pouco confuso, mas depois todos os surdos passaram a gostar mais das provas gravadas. No Joaquim Nogueira só nos últimos anos é que passamos a ter provas gravadas junto das provas objetivas e subjetivas. Nós surdos gostamos mais das provas gravadas,

mas elas atrasam muito para gravar. Quando isso melhorar tudo vai dá certo. (Aluno Alan)

A aprendizagem formal se dá através de um processo de interação social, este por vezes é mediado pelo professor, o qual tem um papel fundamental na sensibilização do jovem para a importância do conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996, p. 96), “ O bom professor é o que consegue enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento.” E é esta relação de inspiração e motivador que verificou-se na fala de Alan. Se os professores não estiverem disponíveis e aptos a tornarem as aulas mais interessantes e relevantes para os jovens a escola se tornará um espaço esvaziados de sentido.

A socialização dos estudantes é o momento em que as culturas juvenis vão se manifestar, sendo algumas aceitas e outras rejeitadas.

Havia uma coisa que eu não gostava. Eu sempre detestei “panelinhas”. As vezes os professores e os alunos formavam “panelinhas” para focar. Eu detesto isso. Quando o assunto é profissional, ética ou educação eu gostava. Mas existiam essas panelinhas na Criança Feliz que estragavam tudo. Já no Joaquim Nogueira eram poucas. Eu nunca gostei disso, para mim as pessoas precisam ter uma postura melhor e respeitar todo mundo, sem formar ‘panelinhas’. As amizades são boas, mas as panelinhas não. Isso pode trazer consequências negativas. Então, não entendo para que elas servem. Na escola Criança Feliz, sei que hoje os professores não são os mesmos, pois alguns saíram e entraram novos. [...] Precisamos saber que a escola não é lugar de ‘panelinhas’, é um lugar para respeito, aprendizado etc. Não podemos desviar nossa atenção disso e fazer coisas erradas. Eu sempre vou me sentir incomodado com isso, mas as vezes a escola é flexível demais. A escola tem que assegurar a educação e o aprendizado. É necessário mudar essa consciência, esse comportamento. Todos têm direito de serem respeitados. (Aluno Alan)

A socialização dos jovens no espaço escolar, especialmente, no encontro da sala de aula, é fundamental para garantir a inclusão escolar. Contudo, não se trata apenas de estar junto, mas de se conviver respeitosamente com diversas culturas. O espaço da sala de aula possui características próprias, pois possibilitam aos jovens e seus professores dividirem o mesmo território durante todo o ano. Ou seja, é no cotidiano da sala de aula que se vivencia as principais experiências de convívio com a diferença. Segundo Dayrell (1995, p.21) “Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação dos alunos.” A interação, o contato e o reconhecimento com outros surdos é extremamente importante para aquisição da língua,

desenvolvimento da linguagem e seu desenvolvimento psicossocial. Bem como, o respeito conquistado junto aos alunos ouvintes. Os outros momentos de socialização são bastantes influenciados pela dinâmica de sala de aula.

As expectativas de futuro foram importantes para garantir a motivação do jovem na escola. A mesma evidencia a direção que o estudante gostaria de seguir e que ele pensa fazer para alcançar seus objetivos. Neste sentido, Alan coloca que,

Eu amo estudar. Eu me preocupo muito com o futuro. Quero superar os meus limites minha família tem um pouco de medo, mas eu sou persistente. Eu quero vencer. Quero continuar estudando e quando ficar difícil ou perguntar uma, duas, três, dez vezes até eu entender. E os ouvintes vão ter que respeitar o meu direito de aprender. Se eu ficar calado como vou aprender? Vou falar, vou estudar e vou me desenvolver. Mesmo que eu tenha que estudar todos os dias. As vezes a minha família não entende que eu preciso estudar e me chamam para sair. Não entendem que eu quero vencer. E se eu trocar as aulas pelos passeios não vou me desenvolver. Mas eu tenho foco. Vou estudar cada dia mais e vou vencer e depois eles vão entender. Eles não entendem que a minha vida é difícil e que eu tenho que estudar e estudar para ser um bom professor. Vou fazer várias faculdades até poder fazer a de matemática que eu amo. (Aluno Alan)

.Eu preciso aprender mais sobre a educação dos surdos para ser um bom professor. Quero aprender a como melhorar a proposta educacional para surdos e assim fazer com que mais surdos façam faculdade e alcancem o sucesso. Os surdos que não estudam ficam em casa sozinhos e angustiados. Nos precisamos ter a nossa vida e não esperar que os nossos pais nos dêem tudo. É importante sonhar com um futuro. Os surdos querem crescer e fazer faculdade. E não ficar em casa só assistindo televisão. Nos queremos conhecer o mundo, coisa e pessoas. (Aluno Alan)

Ter um sonho, um propósito move as pessoas e com os jovens surdos não é diferente. A escola precisa ajudar os jovens a construir seus planos para alcançar seus sonhos. Do contrário, eles não serão capazes de superar as dificuldades quando estas aparecerem.

Por fim, a relação com família ou responsável é outro fator relevante para que uma política inclusiva dê certo. O apoio e a expectativa dos pais são importantíssimos para que os estudantes permaneçam na escola especialmente. Pois são os eles os responsáveis por garantir as condições mínimas aos jovens para permanecerem este tempo na escola. De acordo com Alan,

Minha mãe é a minha melhor amiga. Ela sempre incentiva os meus estudos e se sacrifica para que eu alcance os meus objetivos. Mas o resto da família as vezes não me apóia. Eles não entendem que eu preciso estudar muito. E acham que eu sou chato porque prefiro ficar em casa estudando que sair com eles. Meus primos acham que eu estudo muito porque eu aprendo pouco. Acham que eu sou um coitadinho, mas eu não sou. Ser surdo é ser

diferente, não é ser burro. Por isso, eu agradeço muito a minha mãe. (Aluno Alan)

A participação da família na educação do jovem é indiscutível, pois é a partir do ambiente familiar ele irá exercitar suas habilidades mentais, como a linguagem, a lógica, a memória, a criatividade e atenção. Vale ressaltar que esses pais, por vezes, tem uma menor escolarização que seus filhos.

3.2 TRAJETÓRIA DE BARBARA

Barbara é uma jovem surda de 18 anos, bastante engajada e atuante, participa do grêmio escolar, do time de futsal feminino e é sem dúvida a liderança surda mais forte dentro da escola. Mora com os pais e seus três irmãos. Barbara é a segunda de quatro filhos. Sua mãe é babá e seu pai é frentista. Na família só sua mãe e a irmã mais velha se comunicam em libras, com os demais ela se comunica através de mímica e leitura labial.

Barbara ao contrário dos dois outros jovens não nasceu surda. Ela nasceu ouvinte, mas aos 2 anos sofreu um acidente muito grave caindo de uma escada e acabou perdendo a audição. Ela conta que aprendeu libras aos 4 anos com a mãe, que ao perceber que ela era diferente se dedicou muito mais a ela. Barbara afirma que,

Minha mãe teve uma gravidez tranquila e quando nasci não havia nenhum problema. Nasci saudável e ouvia muito bem. Então, um dia minha irmã mais velha me chamou para brincar e eu aceitei e acabei tropeçando na escada, pois não tinha corrimão para segurar. Bati a cabeça, foi uma queda muito feia, quase morri. Fui levada ao médico e consegui sobreviver. Mas por conta desse corte na cabeça, eu perdi a audição. No início, minha família não percebeu nada, só estavam aliviados de eu estar viva e continuavam pensando que minha audição estava normal. Mas o meu comportamento começou a mudar e foi quando minha madrinha começou a desconfiar. E quando eu tinha 3 anos minha família me levou ao médico, pois eu não ouvia nada. Mas o médico disse que era normal por causa da queda e que eu era novinha demais. Minha mãe acreditou, mas ao voltar para casa e toda a família começou a me observar e perceber que eu só respondia as brincadeiras quando minha irmã se comunicava por mímica. Então, minha família concluiu que eu era diferente. (Aluna Barbara)

Pelo relato percebe-se a dificuldade da família em obter o primeiro diagnóstico de Barbara. Mas que mesmo sem o laudo médico a família reconhecia sua diferença e a acolhia totalmente.

Já sobre o início de sua escolarização ela conta que,

Comecei a estudar em uma escola para ouvintes, eu tinha 4 anos. Sempre ficava junto da minha irmã porque tinha receio com a socialização. Eu não entendia muito bem, não conseguia falar e isso começou a me deixar angustiada. Todos falavam menos eu, as vezes eu até chorava. Permanecia sempre com a minha irmã e me comunicava com ela por mímica. Só depois comecei a me comunicar com os ouvintes e até conviver com eles. Não havia preconceito nenhum, mas eu ficava angustiada em não poder falar. Então, perdi a vontade de ir para a escola. Ela não era a certa para mim. Comecei a faltar nas aulas e minha mãe ficou preocupada e procurou muito até encontrar uma escola para surdos, por meio da mãe de uma amiga que também é surda. Então, fui matriculada na Escola Criança Feliz. Lá eu me sentia no meu mundo. Consegui aprender língua de sinais muito rápido e conversava com as pessoas. Minha família entendeu que eu deveria continuar ali, mas ficaram preocupados com o meu futuro, pois a escola era só até o fundamental. (Aluna Barbara)

O relato de Barbara mostram o quão difícil foram seus momentos iniciais de escolarização. Além de ressaltar o momento em que esteve na escola de ouvinte, e que mesmo incluída estava excluída, pois a escola não estava preparada para recebê-la. O que faz com ela, mesmo sendo criança, desista de ir à escola. O fato de não passarem por um escolarização na primeira infância torna o processo no início do fundamental I muito penoso para escolas com necessidades especiais. Desta forma, reforça-se a importância de que o Estado ofereça escolarização a partir dos 4 anos de idade, pois o quanto antes essas crianças iniciarem o seu processo de socialização com seus iguais melhor será o seu desenvolvimento.

Sobre a relação professor estudante, ela apresenta alguns novos elementos que não foram evidenciados na fala anterior.

Minha relação com os professores sempre foi boa. Inclusive foi uma freira que era professora de surdos que orientou a minha família como deveria me educar. Isso tudo era muito novo para mim. Eu não sabia que era surda, só depois comecei a aceitar isso. Conversava muito com os professores e conseguia aprender muito rápido. No 7º ano eu realmente me entendi como surda. As professoras foram me explicar sobre representação surda. Eu fiquei surpresa, mas agora eu sei que a LIBRAS é a minha língua. Agora eu aceito a minha identidade surda e quero representar os surdos. Quero servir de exemplo para os outros. Comecei a me destacar porque conseguia escrever bem em português (coisa que aprendi com a minha irmã) e sabia LIBRAS. Eu questioneei aos professores o porquê os outros surdos não conseguiam e compreendi que a língua primeira deles é a Libras e que não sabiam nada de português. Diferentemente de mim que conseguia usar as duas línguas. Ao entender isso, resolvi ajudar os surdos a se desenvolverem, por isso luto pelos surdos. (Aluna Barbara)

Quando terminei o 9º ano eu consegui passar para o Joaquim Nogueira e fiquei pensando como seria lá. No Joaquim Nogueira seriam surdos e ouvintes, fiquei preocupada, pois já havia estudado com ouvintes. A escola é adaptada e gostei bastante. Mesmo porque não é só a minha turma que sabe LIBRAS, os alunos de outros cursos também sabem. E isso é muito legal. É uma escola de qualidade. As aulas são muito boas para os surdos,

pois tem ótimos intérpretes. Mas precisa de mais interpretes e professores surdos. (Aluna Barbara)

Meus professores preferidos são os de português e química. Eles explicam tudo bem direitinho e só cobram o que ensinam independentemente, se a prova é gravada ou escrita. O pior professor é o de geografia ela não adapta as aulas e só manda os surdos estudarem em casa. Já reclamamos várias vezes, mas dizem que não podem demitir ele. (Aluna Barbara)

Nas falas acima várias outras questões surgem sobre a relação professor-aluno. Diferentemente das impressões de Alan, Barbara assumi uma postura mais crítica as ações dos professores e se coloca como representante dos surdos para lutar por seus direitos de aprendizagem. Ela pontua também a importância da presença de mais intérpretes e professores surdos, não para melhoria de sua própria educação, mas principalmente a de seus colegas. Por fim, ela deixa claro quais são os professores de quem gosta e dos que não gosta. Afirmando sua determinação de lutar por melhores condições para ela e seus pares. Sobre as avaliações ela acredita que mais importante que o instrumento é método de ensino. O perfil de Barbara é bastante combativo e como participante do grêmio e representante dos surdos ela utiliza várias estratégias de mobilização para garantir que suas reivindicações sejam atendidas a maioria dos estudantes, surdos ou ouvintes, da escola atendem ao comando dela.

Quanto as suas expectativas pessoais, ela afirma ter muitos sonhos e que vai lutar por eles.

Escolhi o Joaquim Nogueira para mostrar que os surdos são capazes de ter um futuro bom. Pois muitos não aceitam sua língua, antes eu não entendia isso. Eu também tinha vergonha de ser surda porque acreditava que sofreria preconceito, mas não é assim. Os surdos podem fazer o que eles quiserem, mas tem que lutar. Ninguém vai dá nada de graça para nós, por isso temos que estudar muito. Eu quero ser veterinária. E vou ser mesmo que eu tenha que fazer outra faculdade antes. (Aluna Barbara)

A determinação de Barbara é algo espantoso, sua coragem e energia para enfrentar as adversidades cativam os colegas. E o fato de ter um propósito coletivo a faz enfrentar o mundo. Contudo, seu temperamento forte e por vezes autoritário a colocam em situações de confronto. Tornando seus embates com professores, funcionários e colegas constante.

A família de Barbara a apoia totalmente e ela deixa muito claro que os ama demais, especialmente sua mãe e irmã mais velha.

Agradeço a Deus a minha família!! Eles me aceitam sem nenhum preconceito. Eles me amam. Se comunicam comigo e me motivam a entrar na faculdade e por isso quero mostrar que sou capaz, quero representar os surdos e ajudar os meus pais. Quero me formar em veterinária. E as pessoas que mais me apoiam são a minha mãe e a minha irmã mais velha. Elas são minhas melhores amigas. Eu só posso agradecer a família que eu tenho. (Aluna Barbara)

É óbvio o apoio e incentivo que Barbara recebe em casa, o que explica inclusive sua postura mais aguerrida. As famílias de alunos especiais passam por diversas situações que violência simbólica e negação de seus direitos. Isto por vezes, os tornam muito mais agressivos que as demais famílias na hora de reivindicarem seus direitos. Mas o que a princípio parece uma agressão nada mais é que a sucessão de não, de desrespeitos, de negações e outros tipos de violência simbólica que sofrem. E é papel da escola compreender que os contextos de desigualdade e exclusão se manifestam diariamente na vida de famílias pobres que precisam que o Estado cumpra tudo aquilo que promete.

3.3 TRAJETÓRIA DE CARLOS

Carlos é um jovem surdo de 23 anos, mora com a avó e um tio. Não tem muitos amigos e nunca namorou. Quase não tem contato com sua mãe e pai que são ouvintes e eram muito jovens quando o tiveram. Ele afirma que os dois não o quiseram quando ele nasceu. Em sua família apenas o tio fala língua de sinais com ele, o que o faz sentir só e incompreendido. Segundo os registros de sua avó ele começou a estudar muito tarde, porque a família não sabia direito o que ele tinha e por ela ser sozinha tudo era muito difícil. De modo que, sua primeira infância foi sozinho em casa com a avó. Carlos já viveu uma experiência de reprovação na escola. Logo que foi convidado a participar da pesquisa Carlos gostou da ideia, mas no momento de gravação dos vídeos ele se mostrou bastante desconfortável, tanto que sua entrevista foi a mais curta, pois ele se limitava a dar respostas e diretas.

Seu processo de escolarização e sua relação com as escolas foram sempre muito difíceis. Segundo Carlos,

Quando eu tinha 8 anos comecei a estudar na escola Criança Feliz. E foi lá que comecei a aprender LIBRAS e tive contato com a identidade surda. Mas só consegui entender bem com 15 anos. Eu gostava bastante da escola Criança Feliz. Gostava dos amigos surdos de lá. Não gostava da outra

escola. Só gostava da escola Criança Feliz tinha mais afinidade com as pessoas. Não gostava dos surdos da outra escola. (Aluno Carlos)

O primeiro ponto a ser destacado na fala de Carlos é que ele iniciou tardiamente o processo de escolarização. E isto por se só já causa um grande impacto na aquisição de todos os demais conhecimentos. Além disso ele deixa claro a dificuldade de aprender, inclusive, a língua de sinais. Sendo que, apenas com 15 anos eles passou a entendê-la. Outro ponto foi sua relação com apenas alguns surdos, não gostando de se relacionar com outros grupos. Já a língua portuguesa ele só começou a entender aos 19 anos, segundo o questionário aplicado.

O segundo ponto trata de sua relação com os professores e o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Carlos,

Aqui no Joaquim Nogueira tem o professor de geografia que é mais complicado porque a prova que ele elabora é bem difícil. A prova deveria ser pensada de outra forma. Já a professora de química, explica bem. Ela utiliza LIBRAS e por isso, consigo entender, consigo passar. As disciplinas que eu mais gosto são química, matemática, física e biologia. (Aluno Carlos)

Na prova de física tirei mais ou menos Geografia é mais difícil, tirei 4. Em química conseguir passar. A prova de química é a mais acessível para os surdos, é uma prova visual. Quando é usado muito texto como na prova de geografia o entendimento é comprometido, pois se torna mais difícil. A prova de português também é difícil pelo mesmo motivo. É necessário deixar a prova adaptada. Nem todos os professores explicam bem. (Aluno Carlos)

Nas respostas de Carlos ficam claras suas dificuldades, e mesmo nas disciplina que diz gostar, ele só consegue passar em química. Carlos é um aluno tipicamente introvertido. Tanto na sala de aula quanto nos intervalos ele fica ou sozinho ou com três outros colegas surdos. Dificilmente, interage com outros surdos, mesmo esses colegas reclama dele não dominar a LIBRAS. Sobre sua relação com os professores é muito respeitosa, mas muito distante.

Sobre sua socialização com os colegas no espaço escolar, ele afirma que,

Eu me relaciono bem com o Bruno, Monica e Cristina. Acho importante ter bom relacionamento com os surdos. Algumas pessoas me chamavam de esquecido eu guardava isso e me fazia mal, me sentia triste e até chorava um pouco em casa. Eu ficava calado e até deprimido. Por isso, gosto de ficar sozinho. (Aluno Carlos)

Carlos é muito solitário e como já passou por situações de bullying se retrai mais ainda, ele só interage com alguns surdos. Diz não gostar de ouvintes “porque os ouvintes enganam os surdos”. Mas não houve, pelo menos, na escola nenhum episódio em que ele tenha sido enganado por um ouvinte. O mesmo argumento ele usa para não namorar, pois segundo ele “as meninas traem muito”. Quando tentamos puxar assunto ele se esquivava e diz não ter mais nada a dizer.

Quanto às expectativas pessoais, Carlos revela que,

Vim para o Joaquim Nogueira com o propósito de aprender. Sei que é importante estudar em casa, mas é difícil. Estudar é importante para o futuro. É bom ter interesse pela faculdade. Mas eu quero primeiro trabalhar. Mas aqui no Joaquim Nogueira é preciso ter interesse pela faculdade. Se eu for fazer faculdade vou estudar química só me interessa por essa área. (Aluno Carlos)

No relato percebemos que Carlos é quase obrigado a pensar na faculdade, mas seu desejo mesmo é trabalhar, mesmo sem dizer em quê. Contudo, sua identificação e aproximação com a professora de química o fez se interessar pela área, o que é um avanço sem dúvida.

O último ponto a ser destacado é sua relação familiar. Para Carlos,

Nos sábados e domingos, meu tio me ajuda a estudar e aprender algumas coisas. Ele quer que eu continue estudando, mas eu quero trabalhar. Minha vó é bom me dá dinheiro e jogos de vídeo games, mas só se eu ficar em casa com ela. Eu não falo com a minha mãe, mas sei que o meu pai tem outra família. Minha mãe foi embora para São Paulo. (Aluno Carlos)

Verifica-se na fala do estudante que o principal apoio e incentivo aos estudos vêm do tio. O que para a escola é insuficiente para que ele avance nos conteúdos. Esta situação é mais comum do que parece, pois vários estudantes surdos vivem com suas avós e responsáveis.

A condição de um jovem com surdo ou de qualquer outra minoria é uma desafio para a escola e para as políticas públicas educacionais do Brasil. Uma vez que, a desigualdade e a exclusão social não diretamente enfrentadas em todos os âmbitos. As ações realizadas são apenas para administrar tais situações, o que significa dizer que mesmo com estratégias de inclusão social a escola sozinha não é capaz de mudar todo este panorama. Contudo, uma escola aberta a comunidade pode instrumentalizar as pessoas para iniciar uma mudança de pensamento e de relações sociais.

4 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: O CASO DO ESTADO DO CEARÁ

Quando Bobbio (1998) afirmou que a linguagem política é ambígua e que a maior parte dos termos usados nos discursos tem significado diverso. Ele quis dizer que há uma série de variáveis que condicionam os mesmos, sejam elas históricas, sociais, culturais, circunstanciais ou simplesmente, adquirem o significado técnico daqueles que usam a linguagem para expressar a luta política do dia-a-dia, onde as palavras sofrem variações de sentido, intencionais ou não-intencionais. Daí, que realizar a análise de uma política pública envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, o delineamento de conflitos e as disparidades entre os discursos nessas disputas por poder.

De modo que, parte-se desse entendimento para apresentar uma série de acontecimentos históricos que justificam muitas das políticas de educação, tanto em âmbito nacional, como local, que existem atualmente. Entretanto, sem deixar de considerar a correlação de forças que está o tempo todo tencionando as tomadas de decisões.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

Para apresentar a política educacional do Ceará faz-se necessário contextualizá-la em um quadro de mudanças que ocorreram na política nacional. Afinal, tudo que está sendo vivenciado hoje foi gestado em um passado recente. Neste sentido articulou-se como marco fundamental o momento em que a cenário nacional passou a vivenciar o processo de redemocratização, o período compreendido entre 1985 e 1995, que Vieira (2000, p. 15) convencionou chamar de “Tempos de Transição”, exatamente por expressar a transição de governos autoritários para democráticos. Segundo Vieira (2000):

A política educacional autoritária, concebida em tempos áureos da ditadura, não mais se sustenta. A política educacional que vai responder aos desafios de uma sociedade democrática, contudo, ainda não tomou sua forma. Vive-se em tempos de busca, de ensaios e de grande efervescência na organização da sociedade. O velho já não atende as demandas que vão surgindo, o novo entretanto, ainda não nasceu. De outra parte, essa transição, pressionada pela conjuntura internacional e nacional, contraditoriamente, vem marcada pelo questionamento do Estado como

agente que assegura os direitos sociais, expressos nos serviços públicos, inclusive no oferecimento da educação pública. (VIEIRA, 2000, p. 21-21)

Na citação a autora evidencia os desafios desse momento de transição. Vieira e Albuquerque (2002) nomeiam as práticas educacionais conforme os períodos governamentais: Governo de José Sarney (1985 -1990), elas chamaram de “tempo de indefinição”, Governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), “tempos de Muito Discurso e Pouca Ação”, Itamar Franco (1992 – 1994), “Tempos de tentativa de Retomada” e Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002), “Tempos de Definição de Rumos” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 75)

Vale ressaltar que os grandes marcos educacionais desse período foram a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei n. 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação – PNE, votado em dezembro de 2001, todos no Governo de FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. Paralelamente, no estado do Ceará, o governo passava por grandes transformações.¹⁴ Primeiramente, com Gonzaga Mota (1983 -1987), depois com Tasso Jereissati (1987 a 1991), em seguida veio Ciro Gomes (1991 – 1994), voltando para as mãos de Tasso Jereissati (1995 a 2002) quando renunciou e assumiu o Vice Beni Veras (2002 -2003).

A redemocratização impôs aos governos uma participação crescente das representações populares na política. Os governos desse período passaram a ser bastantes cobrados por respostas. De modo que, os mesmos tinham que abrir espaços institucionais para contemplar essa participação. Por esta razão foram criados conselhos, como espaços de consulta e deliberações com garantida participação social. Contudo, a atuação dos mesmos era restrita, ou seja, as decisões estratégicas permaneciam sob o controle dos governos e seus tecnocratas. Neste sentido, criava-se um sistema de governança com rotinas e hierarquias específicas para viabilizar e qualificar a participação popular, mas só até certo ponto.

Em âmbito nacional, este pensamento veio revestido de reformas administrativas, mais precisamente, a Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995). Contudo, a mesma era justificada como uma ruptura de práticas clientelistas e paternalistas. Simultaneamente, nascia um forte movimento neoliberal, no qual o papel do Estado, como agente responsável pela oferta de direitos sociais, era

¹⁴ O estado passava de uma política coronelista e concentra suas atenções para o redimensionamento das funções do estado do Ceará. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002)

bastante contestado. Resumindo, no momento em que os governos tronaram-se democráticos e passaram a serem cobrados por mais serviços e espaços para a participação popular, paralelamente, crescia nas sociedades uma pressão para que o Estado enxugasse a máquina pública e diminuísse suas despesas, na ilusão de dar mais espaço para a economia e para o desenvolvimento.

Para ilustrar esse momento basta lembrar que logo que assumiu o governo, Fernando Henrique Cardoso, criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado- MARE, que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

A proposta apresentada no Plano Diretor era a de estabelecer uma complementaridade entre Estado e mercado para o bom funcionamento da economia e do sistema democrático. Este modelo era chamado por seus idealizadores como “Estado Social-Liberal”, pois conjugava a proteção dos direitos sociais à educação, à saúde e à previdência básica e a realização das tarefas da governança, com a participação da sociedade civil, de forma mais competitiva, “deixando de oferecer à burocracia estatal o monopólio das verbas orçamentárias para a educação, saúde e cultura” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 94).

Com isso, o Estado deveria proteger e garantir os direitos sociais, porém estes não necessariamente precisam ser oferecidos por instituição ou empresas estatais. Ele precisava apenas garantir que as organizações sejam mais eficientes e possam assegurar a competição e a flexibilidade da provisão dos serviços públicos. Nascia neste momento um novo modelo de gestão pública, o “gerencialismo”¹⁵, que segundo Bresser Pereira, ultrapassava as fronteiras do país, através do Conselho Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento – CLAD, com a divulgação do documento “Uma Nova Gestão Pública para a América Latina (1999)”. (Bresser-Perreira, 2000, p.43)

Todavia, aquilo que o país só conheceu em 1995, com FHC, o Governador Tasso Jereissati, desde seu primeiro governo (1987- 1991), já ensaiava os primeiros passos de uma administração gerencialista. Pois no momento em que o

¹⁵ É quando “o Estado deixa de ser o investidor e mantenedor, eximindo-se da responsabilidade direta de produzir e fornecer bens ou serviços e assumindo o papel regulador e facilitador da iniciativa privada. Pressupõe-se, portanto, que ele seja arbitro, não parte, pois sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis, em definir antecipadamente metas e posteriormente monitorar sua realização. Separa-se assim a função de governar e executar. (CARVALHO, 2009, p. 1148)

Estado começou a dialogar com o mercado, mas diretamente, ascendeu uma nova classe política, os empresários, da qual Tasso Jereissati seria seu maior representante no Ceará. Sobre isso o saudoso Francisco de Oliveira (1993) afirmava:

Que os empresários sempre fazem política isto é obvio ululante, uma espécie de axioma nelson-rodriguiano. Mas não a fazem pelos meios e com as formas da política. (...). A novidade consiste em empresários que querem fazer a política enquanto empresários, e imprimem à política as características da atividade empresarial, segundo a ideologia weberiana" (...) (OLIVEIRA, 1993, p.2)

O “Governo das Mudanças”¹⁶, como ficou conhecido o primeiro mandato de Tasso Jereissati, trazia em seus planos e diretrizes o discurso da eficiência e modernidade para administração pública, além da promessa de combater o clientelismo e o patrimonialismo. Depois de redimensionar o papel do Estado, sua política estaria bastante presente no governo de seu sucessor, Ciro Gomes, eleito para o período 1990 a 1994.

Depois de seu primeiro mandato como governador, Tasso Jereissati tornou-se presidente nacional do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, cumprindo dois mandatos, de 1991 a 1993 e de 2005 a 2007. No seu primeiro mandato como presidente nacional do partido, exerceu importante papel na consolidação da candidatura de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República. Vale ressaltar que a primeira grande ação deste governo implementar a reforma do aparelho do Estado, disseminando por todo país o novo modelo de gestão pública. A expressão mais evidente de suas intenções aconteceu em 13 de fevereiro de 1995, quando ao sancionar a Lei n. 8.987, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos, o então presidente tenha resumido seu discurso em dizer que, “é o fim da era Vargas e a introdução da reengenharia no governo.” (Folha de São Paulo, 1995)¹⁷

Como herdeiro do Governo da Mudanças, Ciro Gomes, e seu vice Lucio Alcântara, foram eleitos para dar continuidade as mudanças iniciadas por Tasso Jereissati e assim ele fez, com seu slogan ‘Ceará Melhor’ e seu Plano Plurianual 1992 – 1995, o qual detalhava o processo de modernização e crescimento da

¹⁶ Um dos traços distintivos do “Governo das Mudanças” parece ter sido a estreita articulação entre o projeto de governança – entendido como o exercício do poder na administração dos recursos sociais e econômicos – e a governabilidade, isto é, “as condições sistêmicas de exercício da autoridade política em um sistema político.” (MELO et al., 1994, p. 17)

¹⁷ FOLHA DE SÃO PAULO. FHC diz que lei é “fim da era Vargas”. 14 de fevereiro de 1995.

economia, articulada com o atendimento das demandas sociais (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002):

A proposta educacional desse governo, detalhada no Plano Setorial da Educação 1991 – 1994, traz como meta básica a universalização da educação como elemento necessário ao desenvolvimento econômico. Incorporando o discurso da cidadania combinado com o comprometimento de mais oportunidades para os indivíduos competirem no mercado, a proposta insere, ainda, como requisito importante para a política educacional, a ciência e a tecnologia, ressaltando que não se tem a segurança do desenvolvimento equilibrado economicamente e socialmente se não se preparar o cidadão, se não se formar a Cidadania. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 118)

A citação mostra o alinhamento com a busca da garantia das necessidades básicas de aprendizagem, expressa na Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien, Tailândia, em 1990. Vale destacar o slogan para a educação do Ceará neste período, ‘Escola pública: revolução de uma geração.’ É preciso salientar que o Plano Setorial, justificava a urgente necessidade de uma revolução na escola pública, mas não considerava as desigualdades estruturais do país, ao contrário, afirmava que os problemas do país se davam em razão da “ausência de uma determinação política para eleger a educação como prioridade e a criança como centro da obra educativa” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, p. 119). Segue abaixo os princípios e as ações prioritárias do plano setorial:

O documento estabelece princípios orientadores para a reconstrução do ensino público no Ceará: a opção pelo ensino público; crescer com qualidade; partir da escola, do município e da região; devolver dignidade ao trabalho do professor; começar com a criança em idade escolar; somar esforços na ação educativa. Na esteira desses princípios, são definidas as ações prioritárias assumidas como desafio pelo governo, quais sejam: oferecer escola pública de boa qualidade, valorizar os profissionais da educação e implementar uma **base gerencial moderna** e democrática na gestão do ensino.” (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002, 119, grifo nosso)

Na citação revela uma visão reducionista do documento, pois deixava de frisar a falta de recursos, o descontínuo das políticas e os problemas sociais, históricos, do país. De modo que, o documento enfrentou várias críticas e resistências. A principal delas era o fato de o mesmo ter sido elaborado apenas por técnicos e especialistas, o que sugeriu um menosprezo a importância da representatividade das pessoas diretamente envolvidas.

Um dos grandes marcos do Governo Ciro Gomes, foi a criação, em 1992, do Sistema de Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, e permanece até hoje. Seu objetivo é “promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado” (SPAECE/CAED, 2019)¹⁸. É bem verdade que o sistema de avaliação do Ceará, começou tímido, amostral e era apenas aplicado em Fortaleza. Mas com o passar dos anos ele iria ganhar uma enorme centralidade, como balizador das políticas educacionais do estado. As avaliações institucionais possuem uma grande relevância na administração gerencialista, pois representam a expressão máxima do princípio de Accountability.

Tal princípio impõe que os governos criem mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que classifiquem e tornem públicos os resultados (BRESSER-PEREIRA, 2008). Segundo Sousa e Oliveira (2003), a política educacional de avaliações externas:

seria também um mecanismo para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais. Em outros termos, na perspectiva gerencial, os governos deveriam recorrer mais a incentivos e menos à imposição de regulamentos. Nesse sentido, a avaliação representaria simultaneamente um importante instrumento de controle, regulação e fiscalização, ou seja, verificaria se as metas estabelecidas tinham sido alcançadas, esclareceria os “consumidores” sobre as escolas que merecessem ser consideradas como de qualidade, permitiria que “as forças do mercado” operassem com força total e que os indivíduos ficassem livres para efetuar escolhas; ao mesmo tempo, permitiria medir o rendimento dos investimentos educativos e levantaria indicadores para o repasse de verbas públicas. (CARVALHO, 2009, p.881)

Com isso, os autores expõem o uso das avaliações externas pela administração pública. Ou seja, na perspectiva neoliberal, dariam voz e ouvidos aos cidadãos no controle dos serviços públicos, revitalizando a participação da comunidade, ao mesmo tempo divulgando os resultados e premiando com maiores verbas e recursos as instituições que apresentassem melhor desempenho na escala avaliativa, estimulando a responsabilização pelos resultados escolares e a competição entre as instituições. (CARVALHO, 2009). Entretanto, estes também podem servir para, na prática, estigmatizar escolas de desempenho ruim e

¹⁸ Disponível em: <<http://www.spaece.caeduff.net/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 07jul. 2019.

culpabilizar professores, restringindo-se a uma análise reducionista, apenas, de fatores intraescolares.

Em 1995, Tasso Jereissati volta ao poder, e permanece até 2002, quando renúncia e assume o seu vice, Beni Veras, para cumprir o que seria o seu último ano de mandato. Nesta ocasião por força dos movimentos sociais, que reivindicavam a democratização da escola pública. Tasso se vê compelido a implantar os Conselhos Escolares nas escolas e estabelecer eleições para diretores escolares em toda a rede estadual de ensino.

Datam deste período outras grandes mudanças na estrutura da Secretaria da educação - SEDUC, bem como na gestão das escolas, dentre as quais destacaram-se, a criação dos Sistema Integrado de Gestão Educacional –SIGE, em 1997 e o Sistema de Acompanhamento Pedagógico (SAP, 1996), a criação dos 21 Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDES, em substituição das Delegacias Regionais de Ensino (DERES). Outro destaque desse período foi a realização do primeiro concurso unificado, entre estado e municípios, para a contratação de professores para toda a rede pública. Além disso, o Ceará tornou-se um dos primeiros estados a tomar empréstimos junto ao Banco Mundial, com o aval do governo Federal, foram recebidos U\$ 90 milhões, específicos para o setor educacional, com o Projeto Qualidade da Educação Básica – PQEB, que resultou construção e reforma de muitos prédios escolares.

Durante, o Governo de Lucio Alcântara (2003-2007), também correligionário do PSDB, muito próximo de Tasso Jereissati. O que significou um continuemos da maioria das políticas implementadas nos governos anteriores, além de um aprofundamento na relação entre Estado e mercado. Sobre isso, o jornal a Folha de São Paulo¹⁹, escreveu:

Depois de 16 anos no poder, a "era Tasso" consegue se manter no Ceará por mais quatro anos, com a vitória apertada de Lúcio Alcântara (PSDB). Foram somente 3.047 votos que fizeram a diferença para Lúcio, 59, conseguir a maioria de 50,04%, contra 49,96% de José Ailton Cirilo (PT), 45, numa das eleições mais disputadas do país. Desde 1986 não havia uma disputa tão acirrada ao governo do Estado. Desta vez, o que se colocou em xeque foi a manutenção ou a queda do grupo do senador eleito Tasso Jereissati (PSDB). (FOLHA DE SÃO PAULO, 28 de out de 2002)

¹⁹ FONTE: FOLHA DE SÃO PAULO. Depois de susto “era Tasso” ganha mais 4 anos no poder. 28. Out.2002.

Há pouco a se dizer sobre políticas educacionais no Governo Lucio, na verdade seus projetos apenas deram continuidade, assim como o Governo Ciro, a diretrizes traçadas por Tasso Jereissati. É importante frisar-se que este era o primeiro mandato do Governo Lula (2003 – 2011) e todos estavam inseguros quanto as ações do novo governo.

Por fim, o Governo Cid Gomes (2007 – 2015) com sua política educacional, que apesar de romper politicamente com o grupo de Tasso Jereissati, não rompeu com o *modus operandi* do Estado gerencialista. Ao contrário, aprofundaram-se as relações com as Organizações Sociais para implementação das mudanças. Na área educacional destacam-se dois desafios fundamentais, a falta de “qualificação profissional e os baixos índices educacionais”. (CEARA, 2008, p. 6).

As principais políticas educacionais do Governo Cid foram duas: a primeira foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)²⁰, que posteriormente foi adotada pelo governo federal, tornando-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E a segunda, foi a criação das escolas de Ensino Médio integrado à Educação Profissional (EMI), aqui denominadas de Escolas Profissionais. Este modelo é fruto da revogação do Decreto n. 2.208/97²¹ e construção do Decreto n. 5.154/04.²²

Em 2007, o Governo Lula criou o programa Brasil Profissionalizado, através do Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, com o objetivo de fortalecer o ensino profissionalizante nos estados da federação. Segundo o referido Decreto, os objetivos do programa Brasil Profissionalizado deveriam: ampliar a formação profissional no Brasil e melhorar sua qualidade; conferir ao Ensino Médio uma articulação entre a formação científica e a formação profissional; promover uma reestruturação do ensino médio, articulando as instituições de ensino com os arranjos produtivos locais; estimular e expandir a matrícula no ensino médio

²⁰ É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. (PAIC, 2019)

²¹ O Decreto n. 2.208/97, ao impossibilitar a integração da modalidade profissional com o ensino médio, recebeu inúmeras críticas. O que afetou diretamente as Escolas Técnicas Federais. (SANTOS, 2017)

²² O Decreto n. 5.154/2004, tenta resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2008)

integrado à educação profissional no sistema público federal, estadual e municipal, incluindo também a Modalidade de Educação à Distância (EAD). (BRASIL, 2007)

De acordo com decreto citado, depreende-se que essa política de governo pretende contribuir para um novo modelo de Ensino Médio, articulando a formação geral com a educação profissional, tornando a última etapa da educação básica mais atrativo. Dessa forma, jovens estudantes que estão fora do sistema poderão ser incentivados a retornar à escola e assim o país conquistará uma elevação da escolaridade e a construção de “novos itinerários formativos”, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2007).

Neste momento, o Governo Cid Gomes, enxerga a oportunidade de criar um modelo de escola diferenciado, além de acessar recurso federal para a construção de novas escolas. No entanto, faz-se necessário entender a política de educação profissional do estado do Ceará, que considerava, como pano de fundo, diversas mudanças ocorridas no mercado de trabalho em escala mundial. Sobre isso, a Profa. Rejane Andrade afirma que:

A nova realidade no mundo do trabalho passa a exigir investimentos na educação sob a perspectiva da competência, caracterizando a qualificação profissional sob o prisma da autonomia e da responsabilidade no trabalho. As competências cognitivas e profissionais envolvem capacidades múltiplas, que incluem a articulação e mobilização de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores no agir profissional (ANDRADE, s/d, p.1).

Cientes dos desafios da conjuntura internacional, vários especialistas foram convidados pela Secretaria da Educação – SEDUC a elaborar um modelo de ensino médio integrado à educação profissional e de tempo integral. Inclusive pessoas de fora do estado do Ceará.

Em 2010, surgiram os primeiros resultados dessas escolas o que chamou a atenção dos pesquisadores que desde então, tem realizado inúmeras investigações sobre quais as razões desses resultados. Alguns desses pesquisadores como Silvério (2012) e Linhares (2015) dão todo o crédito dos resultados ao modelo de gestão das escolas, também conhecido como Tecnologia Empresarial Socioeducacional -TESE. Porém, outros pesquisadores atribuem os resultados há inúmeros elementos, como: o processo de seleção de alunos através das notas (XEREZ et al, 2016); seleção de professores, que possuem dedicação exclusiva e gratificação por produtividade (VIEIRA et al, 2017); o perfil

socioeconômico das famílias e sua escolaridades mais elevada (SANTOS, 2017); aos gestores que são selecionados de modo diferenciados e passam por formações específicas (GOMES, 2015). Há ainda estudos que atribuem à organização do trabalho pedagógico, uma vez que, estas escolas possuem alguns projetos diferenciados como o Projeto Diretor de Turma – PDT (COSTA, 2017), dentre outros que fazem parte da base diversificada da matriz curricular.

Contudo, este trabalho considera o modelo de gestão educacional das EEEP como uma gestão educacional concebida na lógica da Nova Gestão Pública - NGP. Ou seja, um modelo de escola pensado para o atingimento de resultados. E isto fica evidenciado quando no início do Governo Cid Gomes (2006 – 2015) havia um grande interesse em resolver duas questões no Ceará, a falta de qualificação profissional e os baixos índices educacionais. (CEARA, 2008) De modo que, o próprio governador em seu Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica conclamou:

diversas instituições que atuam no setor educacional a elaborar as bases de um plano integrado de educação profissional e tecnológica que privilegie o nivelamento de informações, a partir da integração das ações dos diversos órgãos envolvidos, sejam eles das esferas federal, estadual ou municipal, ONGs ou ainda do setor privado, caso do Sistema S (CEARÁ, 2008, p. 05).

Na citação acima fica evidente a postura de construir parcerias entre instituições públicas, privadas e Organizações Não Governamentais- ONG. De modo que, esta abertura traz à tona uma das principais características da Nova Gestão Pública, partilhar com outras instituições responsabilidades que antes eram apenas do Estado. Esta seria a característica de um “governo catalisador, que não deve assumir o papel de implementador de políticas públicas sozinho, mas sim harmonizar a ação de diferentes agente sociais na solução de problemas coletivos” (OSBORNE; GAEBLER, 1992, p. 53).

Neste momento vale salientar que, havia um alinhamento entre o Governo Cid e o Governo Lula, uma parceria que renderia ao estado do Ceará um atendimento diferenciado no Ministério da Educação – MEC. É tanto que o Ceará foi a unidade federativa mais contemplada com recursos do Programa Brasil Profissionalizado (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014).

Ao final de seu mandato Cid Gomes, conseguiu eleger seu sucessor, Camilo Santana. O que consequentemente deu continuidade as suas políticas,

especialmente as escolas profissionais que em seu primeiro mandato (2015 – 2018) permaneceram intocadas. Porém, para o segundo mandato (2019 – 2022) as previsões não muito alvissareiras tendo em vista que os recursos federais são exclusivamente para escolas de Tempo Integral.

4.2 AEDUCAÇÃO EM NÚMEROS

A evolução das políticas sociais e a estruturação de um sistema de proteção social no Brasil necessitavam de maior detalhamento para elaboração de diagnósticos das condições do país, por esta razão os indicadores sociais são considerados fundamentais para a execução desse processo. Por definição um indicador social “é uma medida, em geral, quantitativa, dotada de significado social substantivo, e é usado para aproximar, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico ou pragmático” (JANUZZI, 2017, p. 21). Ou seja, o mesmo representa em termos operacionais uma fotografia aproximada da realidade. Sendo, esta fundamental para se formular uma política pública.

Nesta seção, estão apresentadas algumas evidências sobre a situação da educação brasileira, nordestina e cearense, no período de 2015 a 2018, com dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD Continua, 2018, Censo Escolar – 2018 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Síntese de Indicadores Sociais do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE/2017, Síntese de Indicadores Sociais – 2010, do Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, de 2007 a 2017. Com esses dados pretende-se realizar um sucinto diagnóstico da expansão e qualidade da educação cearense em um contexto regional e nacional. Vale ressaltar que, o período de 2015 a 2018, corresponde ao primeiro mandato do atual governador Camilo Santana.

O Ceará atualmente detém, aproximadamente, uma população de 9.075.649 pessoas, o que no Censo de 2010, representava a 8ª posição entre os estados da federação. O significativo crescimento econômico do estado tem se destacado nas últimas décadas, o que tem gerado um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, de 0,682, que coloca o Ceará entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento.

O primeiro indicador a ser analisado é o número de matrículas iniciais do Ensino Fundamental 2015 – 2018, (Tabela 03). A partir dele percebe-se a movimentação entre os regimes escolares em tempo parcial (apenas um turno) e o tempo integral (dois turnos), bem como as variações nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tabela 03 - Matrícula Inicial do Ensino Fundamental, Regular, Ceará (2015 a 2018)

MATRÍCULA INICIAL				
ENSINO FUNDAMENTAL – REGULAR				
ANOS	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral
2015	321.042	191.106	323.770	144.901
2016	431.712	68.934	401.276	55.219
2017	290.639	202.733	290.548	149.136
2018	367.861	112.731	327.772	98.795

Fonte: Censo Escolar/ INEP.

A tabela 03 revela o que em 2018 o número de matrículas nos anos iniciais do regime parcial do Ensino Fundamental, 367.861, foi maior que 2017, que apresentou 290.639, porém menor que 2016, onde 431.712 estudantes foram matriculados. Já no regime de tempo integral 2018, com 112.731 matrículas, apresentou uma queda de 44,4% de matrículas, se comparado com o ano de 2017, que registrou 202.733 alunos matriculados na rede pública.

Um fenômeno semelhante aconteceu com o número de matrículas dos anos finais do regime parcial, que acabou por confirmar o ano de 2017, com 290.548 matriculados, como o menor ano do quadriênio. E confirmou 2017, para o regime de tempo integral como o de maior número de matrículas do período, apresentando 149.136 estudantes. Estes dados significam que apesar das campanhas a favor da escola de tempo integral as mesmas ainda dão deslancharam como política educacional.

A segunda tabela mostra os números de matrícula do Ensino Médio e da Educação Especial, Regular, Ceará, no período de 2015 a 2018:

Tabela 04 – Matrícula Inicial do Ensino Médio e da Educação Especial, Regular, Ceará (2015 s 2018)

MATRICULA INICIAL				
ENSINO MÉDIO – REGULAR			EDUCAÇÃO ESPECIAL (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	
ANOS	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL
2015	279.851	46.879	2.222	184
2016	283.490	52.063	2.730	133
2017	263.049	62.509	3.690	377
2018	248.383	75.421	4.947	657

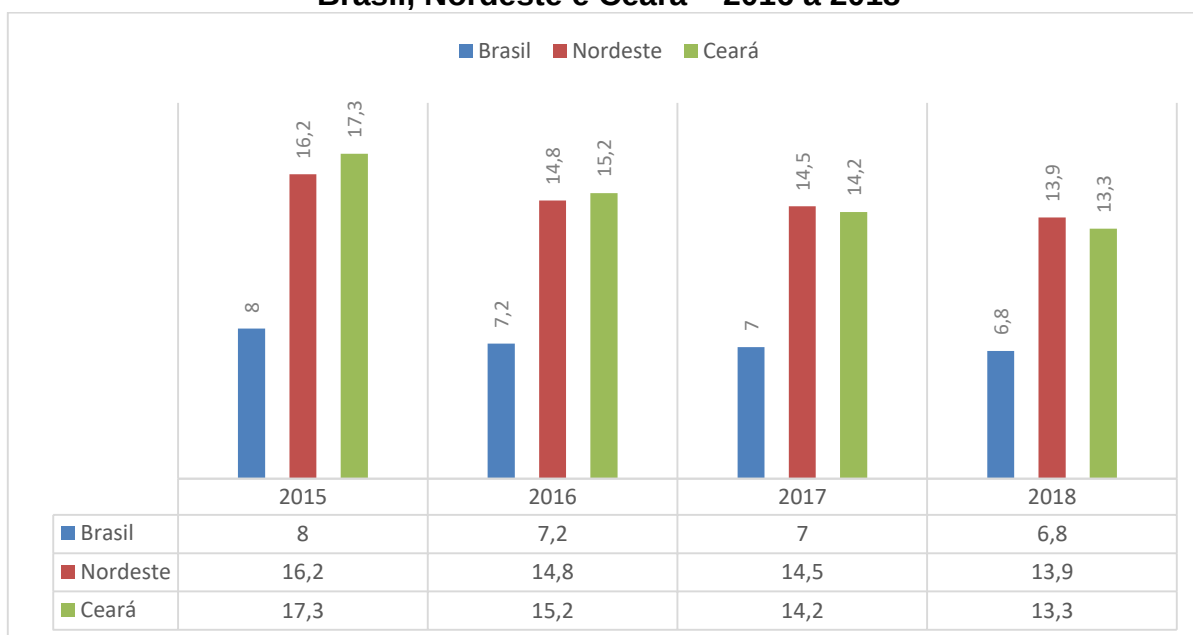
Fonte: Censo Escolar/ INEP.

A tabela 04, mostra que há, em 2018, uma diminuição de 5,6% no número de alunos matriculados em regime parcial no Ensino Médio, comparadas com 2017. Contudo, o número de matrículas de 2017, já estava em queda de 7,3% em comparação com 2016, quando haviam 283.490 matriculados. No regime de tempo integral há um crescimento linear, ou seja, desde 2015 a política, no Ensino Médio, tem apresentado um aumento na oferta de turmas e escolas de Tempo Integral, que tem atraído bastante pais e alunos.

Outro dado da tabela é o número de matrículas dos alunos da Educação Especial pela rede pública do estado. Ao observa-se a variação de 2015, com 2222 matriculados, a 2018, com 4947, percebe-se um aumento de 122%. Da mesma forma, com a Educação Especial em regime de tempo integral, que saiu de 184 matrículas em 2015, e passou para 657 em 2018, um aumento de 257%. Contudo, este número ainda anda longe de atender o universo dessa população.

O terceiro indicador é a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, (Gráfico 04). Nele observa-se que, de 2015 a 2018 a taxa de analfabetismo vem diminuindo tanto no Brasil, que saiu de 8% em 2015 e foi 6,8% em 2018, como no Nordeste, com 16,2% em 2015 e indo para 13,9 em 2018 e no Ceará, que saiu de 17,3% em 2015, chegando a 13,3% em 2018.

Gráfico 04 – Taxa de Analfabetismo das Pessoas de 15 anos o mais de idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2016 a 2018



Fonte: PNAD/IBGE(2018).

Nota-se ainda que a redução da taxa de analfabetismo nesta idade foi maior no Ceará, com 4% durante o período, em seguida veio o Nordeste com uma redução de 2,3%, e por fim, o Brasil que diminuiu apenas 1,2%. Olhando apenas para os dois últimos anos, o Ceará foi que manteve a maior redução, registrou-se uma queda de 0,9%.

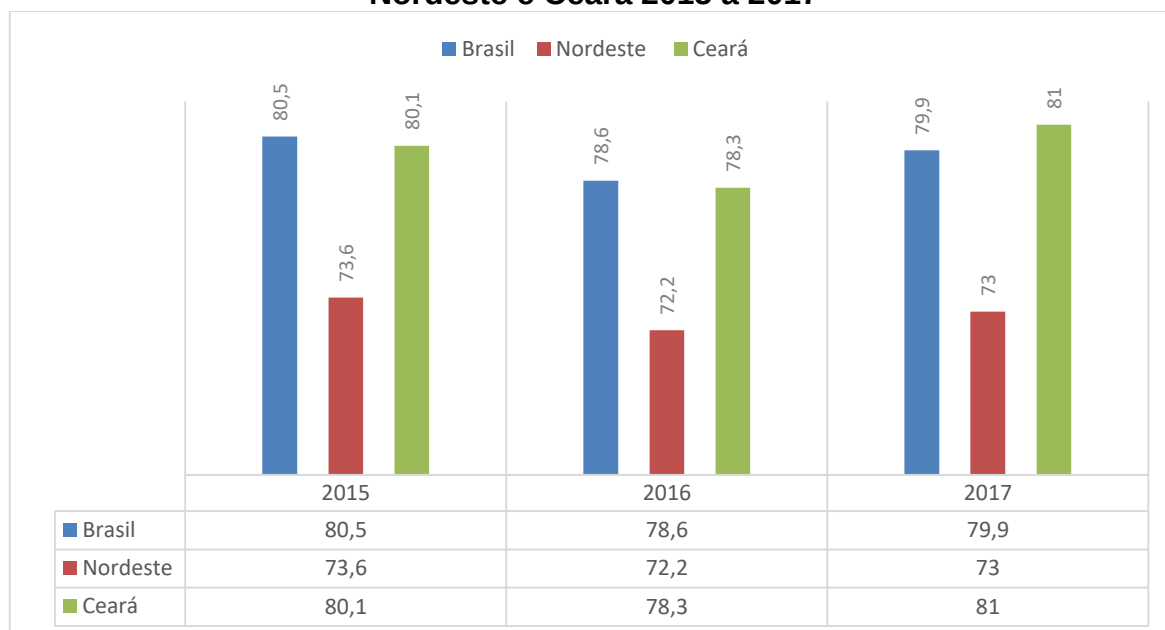
É importante ressaltar que as altas taxas de analfabetismo da população brasileira são reflexos de problemas estruturais históricos como, o reduzido número de vagas para a educação de jovens e adultos, e a descontinuidade de políticas de alfabetização fora de faixa, que impediram o acesso à educação. De modo que, seus maiores percentuais estão prioritariamente concentrados em uma geração mais velha que não teve oportunidade de ingressar no sistema de ensino. Ao contrário da nova geração que padece de outro mal, uma escolarização inadequada. Sobre esta questão, introduz-se o próximo indicador social.

O próximo indicador social trata da taxa de alfabetização das pessoas de 6 a 9 anos de idade, (Gráfico 05). Este por sua vez, um dos índices mais acompanhados pelo estado do Ceará, pois reflete diretamente nas ações da política educacional mais emblemática do estado, o PAIC²³. Sobre este indicador é

²³ É um programa que tem o propósito de identificar, trazer e manter as crianças na faixa escola do ensino fundamental dentro da escola, além de proporcionar sua aprendizagem.

importante lembrar que o estado não se limita apenas a oferece apoio aos municípios ele também realiza o monitoramento desta política, através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará –SPAECE²⁴, além de condicionar aos resultados a liberação de recurso aos municípios.

Gráfico 05 - Taxa de Alfabetização das Pessoas de 6 a 9 anos de Idade – Brasil, Nordeste e Ceará 2015 a 2017



Fonte:IPECE, 2017.

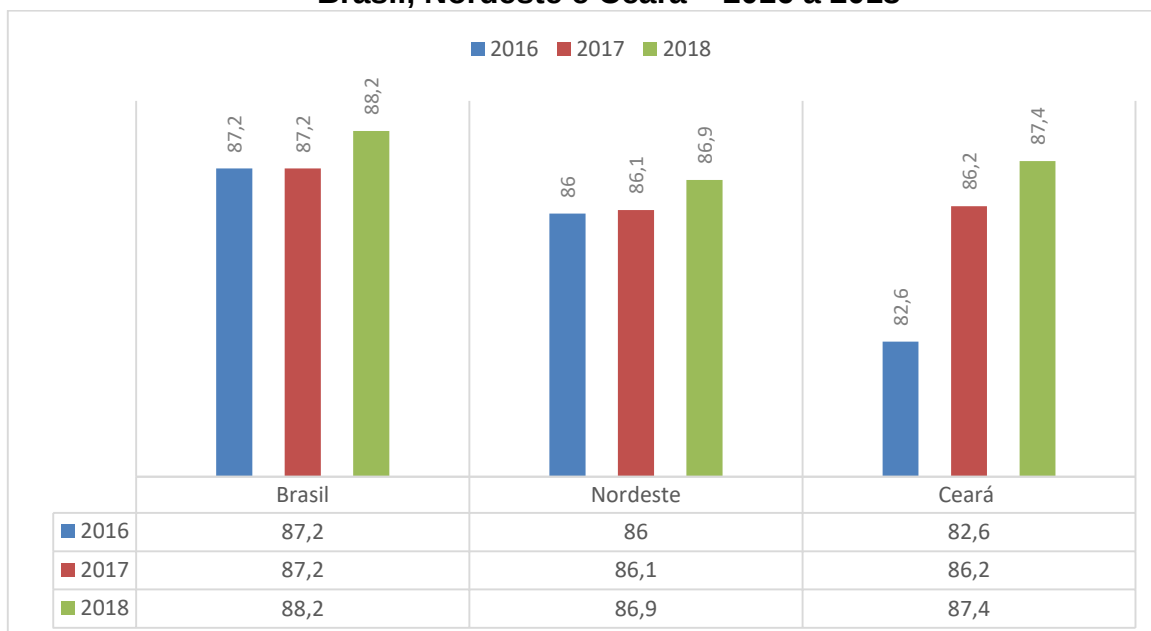
Basta olhar para o gráfico 02, para perceber que a há algo que não está indo tão bem, nele fica evidente a situação do Nordeste, pois na análise inicia com 73,6% em 2015, cai para 72,2% em 2016 e tem uma sutil elevação em 2017, chegando a 73%. Outro dado a ser considerado é que média do Ceará está sempre próxima à média do País, sendo e só consegue ultrapassá-la em 2017, onde o Ceará apresenta 81% e o Brasil, 79,9.

O quinto gráfico mostra a taxa de escolarização de pessoas de 15 a 17 anos de idade, (Gráfico 06). Vale salientar que a taxa de escolarização é a razão entre a oferta de matrícula e parcela da população a ser atendida. Ou seja, é importante dado, mas precisar ser melhor analisado juntamente com o número de estabelecimento de ensino e condições de oferta. Afinal, faz-se necessário se estar

²⁴ É o sistema de avaliação para o monitoramento da aprovação, abandono e proficiência das escolas.

tento as nuances dos processos, pois ampliar o número de vagas sem garantir as condições mínimas de exequibilidade não muda nada apenas mascara a realidade.

Gráfico 06 – Taxa de Escolarização de Pessoas de 15 a 17 Anos de Idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2016 a 2018



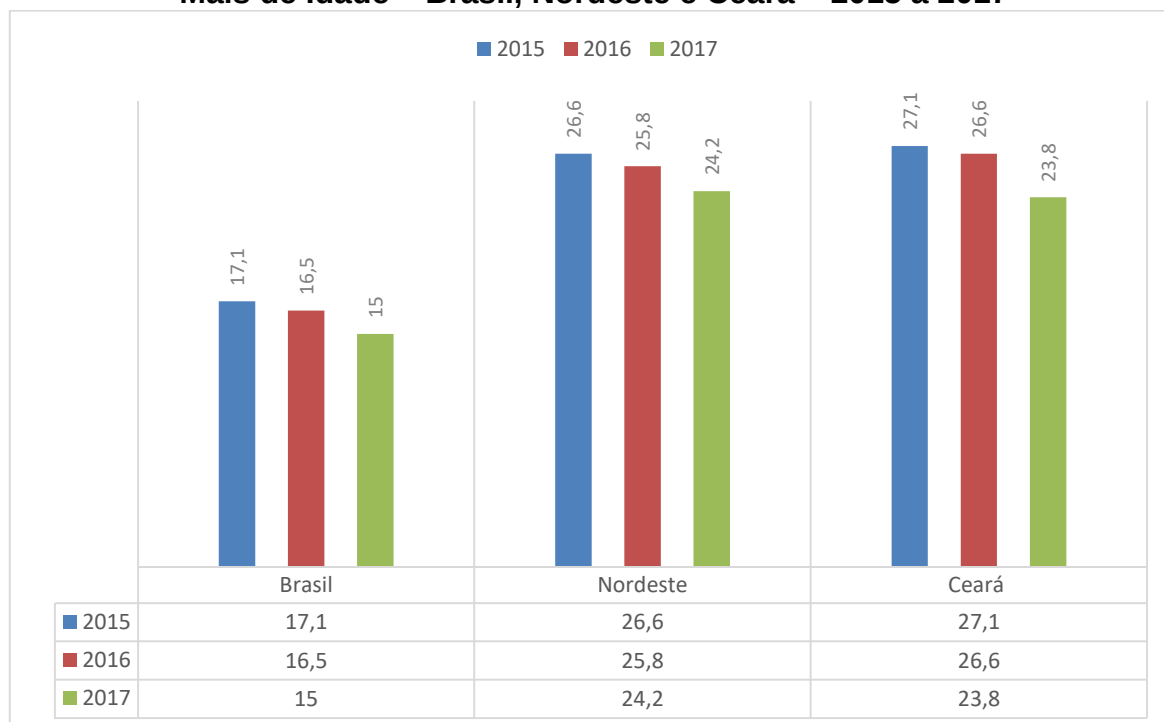
Fonte: PNAD/IBGE (2018)

De acordo com o gráfico o Brasil vem ampliando sua taxa de escolarização para os estudantes da faixa etária dos 15 aos 17 anos, chegando a 2018 com 88,2%. No gráfico o Ceará é quem mostra o maior salto ele inicia a série com 82,6% em 2016, cai para 86,2% em 2017 e continua crescendo chegando a 87,4% em 2018. O Nordeste por sua vez, sofre praticamente o mesmo efeito do Brasil, mantendo 86% e 86,1, respectivamente em 2016 e 2017, para em seguida alcançar 86,9% em 2018. Sendo que dos três o menor crescimento foi o do Nordeste, mesmo assim todos ficaram acima de 85% na taxa de escolarização.

O sexto indicador expõe a taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, (Gráfico 07). O índice de analfabetismo funcional – INAF é quando uma pessoa que, “mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (IPM, 2019, s. n.) Depois desta conceituação faz-se necessária uma reflexão sobre os sistemas de ensino, pois ao produzir uma nova forma de exclusão social, daqueles que passam pelos

bancos escolares, mas não aprendem, tais sistemas sequestram aquilo que a escola possui de mais fundamental que é o direito de aprender.

Gráfico 07 – Taxa de Analfabetismo Funcional das Pessoas de 15 Anos ou Mais de Idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2017



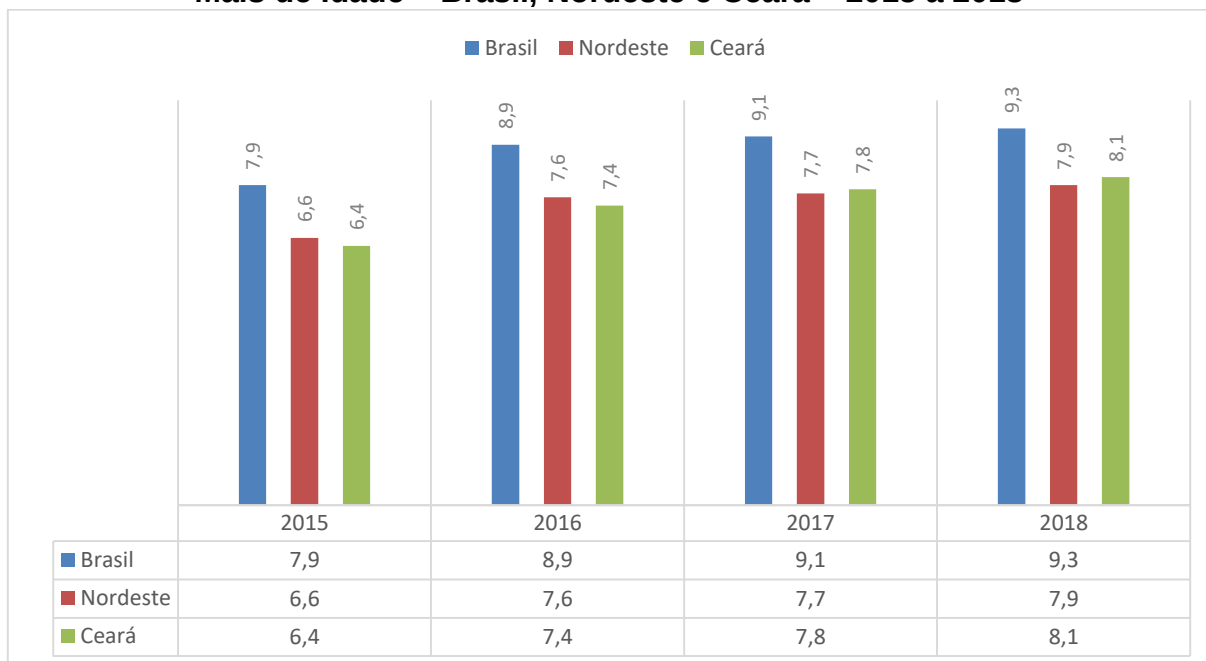
Fonte:IPECE, 2017.

Em relação à evolução dos anos de estudos da população adulta de 25 anos ou mais verifica-se que há uma diminuição da taxa de analfabetos funcionais. Por exemplo no Brasil, começa com 17,1% em 2015, alcança 16,5% em 2016 e chega a 15% em 2017. O mesmo acontece com o Nordeste, que inicia 26,5%, passa a 25,8% e cai para 24,2%, respectivamente em 2015, 2016 e 2017. O Ceará, por sua vez, é quem possui os patamares mais altos de analfabetismo funcional, saindo de 27,1% em 2015, caindo para 26,6% em 2016 e alcançando 23,8% em 2017.

O Gráfico 08 representa o sétimo indicador, o mesmo apresenta o número médio de anos de estudos das pessoas de 25 anos ou mais de idade. Considerando o tempo de duração do Ensino Fundamental completo, Ensino Médio completo e superior completo, verifica-se que em média, considerando a população total, os números se mostram bastante inferiores, o que demonstra que na média a maior parte da população não consegue nem bem concluir o Ensino Fundamental completo. Este dado é extremamente preocupante haja vista que seria necessária

uma média de doze anos na escola para cumprir a educação básica, ou seja, o Ensino Fundamental com duração de 9 anos e o Ensino Médio, com duração de 3 anos.

Gráfico 08-Número Médio de Anos de Estudos das Pessoas de 25 Anos ou Mais de Idade – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2018



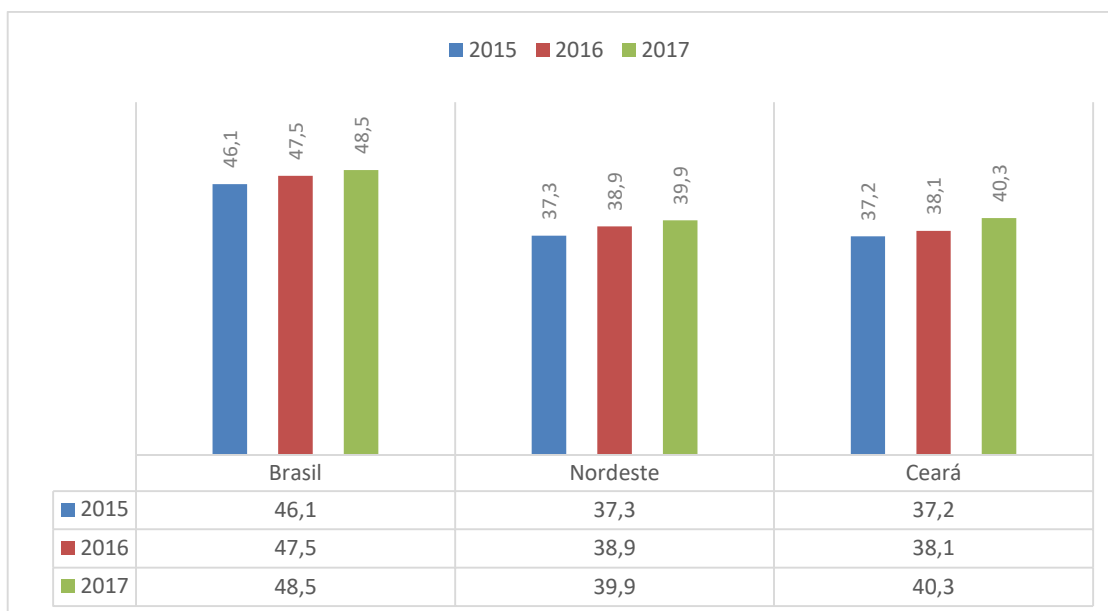
Fonte: PNAD/IBGE(2018).

No caso do número de anos de estudos das pessoas de 25 anos ou mais percebe-se que o Brasil é que mais tem se destacado ao longo dos anos, pois inicia com uma média de 7,9 anos em 2015, aumenta para 8,9 em 2016, chega em 9,1 em 2017 e finaliza o período com 9,3. O Nordeste e o Ceará seguem o mesmo padrão, mais timidamente. Contudo, é preciso registrar que ambos não conseguem atingir a o tempo mínimo de anos para o cumprimento do Ensino Fundamental que é obrigatório. É preciso lembrar que as gerações mais velhas foram as que mais sofreram com a exclusão dos sistemas educacionais. De modo que, os dados apresentados em certa medida não se impõem como uma grande novidade.

O próximo indicador trata do percentual da população de 19 anos ou mais com pelo menos o ensino médio completo, (Gráfico 09). Neste momento, vale lembrar que foi a partir da década de 90 é que a universalização da educação começou a ser perseguida, mas limitava-se em pensar apenas no Ensino Fundamental, só depois foi pensada a universalização do Ensino médio, é tanto que a lei que trata da obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos só foi

regulamentada em 2013, através da Lei n. 12.796, tornando o Estado obrigado a garantir educação para todos os brasileiros dessa faixa etária.

Gráfico 09 - Percentual da População de 19 anos ou mais com pelo menos o Ensino Médio Completo – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2017



Fonte: IPECE, 2017.

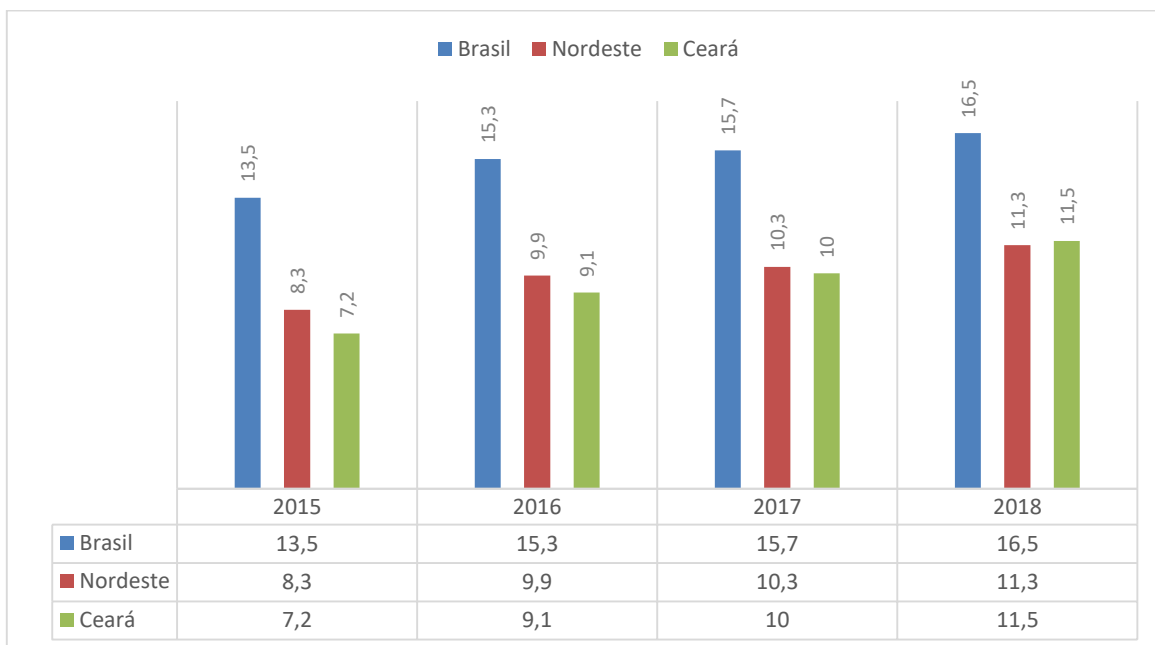
O gráfico acima mostra que no recorte etário pesquisado o Brasil foi o que mais se destacou, pois apresentou um crescimento linear sendo 46,1% em 2015, 47,5% em 2016 e 48,5 em 2017. O Ceará e o Nordeste apresentam números muito próximos sendo que os do Ceará um pouco mais baixos. Ao comparar-se anos a ano fica mais evidente, por exemplo em 2015, o Nordeste tinha 37,3% e o Ceará 37,2%, o mesmo acontece em 2016, o Nordeste estava com 38,9% e o Ceará 38,1% e em 2017, os números eram 39,9% e 40,3%, respectivamente para o Nordeste e o Ceará.

Assim como é importante saber como está sendo a inserção dos jovens no Ensino Médio é igualmente relevante conhecer os indicadores sociais que apresentam a inserção no ensino superior. E é exatamente isto que o próximo gráfico expõe ao apresentar os percentuais da população de 25 anos ou mais com pelo menos o Ensino Superior completo (Gráfico 10).

O Ensino Superior é o mais excludente dos sistemas de ensino. Desde de sua criação sempre atendeu prioritariamente a elite brasileira. Contudo, seu sofisticado processo de seleção pautava-se em processos que podem excluir os

filhos dos trabalhadores. Os poucos jovens oriundos de escolas públicas que ingressavam no ensino superior precisavam, por vezes comprometer a renda familiar para concluir o curso que os impedia de trabalhar.

Gráfico 10 - Percentual da população de 25 anos ou mais com pelo Menos o Ensino Superior Completo – Brasil, Nordeste e Ceará – 2015 a 2018.

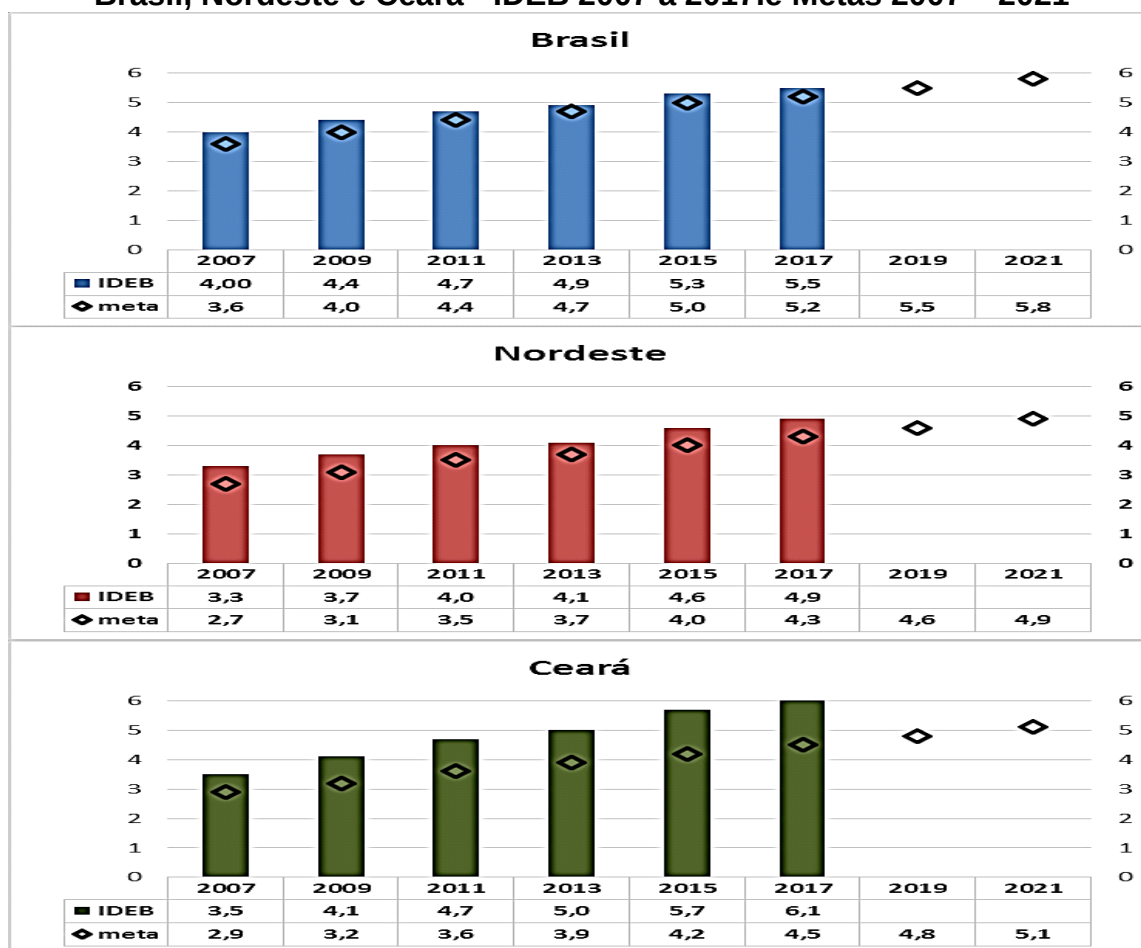


Fonte: PNAD/IBGE (2018).

É recente o fenômeno da expansão do Ensino Superior, e o gráfico acima demonstra bem este movimento. O Ceará apresentou o maior crescimento 4.3% neste período, contudo continua apresentando os índices mais baixos, partindo de 7,2% em 2015 para chegar em 11,5% em 2018. Os percentuais do Brasil são os que mais se destacam, pois iniciam com mais de 10%, no entanto seu tímido crescimento alcança apenas 3% em um período de quatro anos. Ele inicia com 13,5% em 2015 e chega a 2018 com 16,5%, um crescimento ao longo de quatro anos de 3%. A variação do Nordeste também é de 3% mais seus percentuais são bem menores, iniciando com 8,3% em 2015 e finalizando com 11,3% em 2018.

Os dados apresentados até o momento tratavam dos aspectos quantitativos das políticas educacionais, além de evidenciar as desigualdades históricas. Neste momento serão apresentados os dados qualitativos dessas políticas, estes por sua vez estão sintetizados na série histórica do IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental, (Gráfico 11)

Gráfico 11 – Série Histórica do IDEB anos Iniciais do Ensino Fundamental – Brasil, Nordeste e Ceará - IDEB 2007 a 2017.e Metas 2007 – 2021



Fonte: IPECE (2017).

O IDEB começou a ser calculado pelo MEC no ano de 2007 e, desde então, vem adquirindo uma significância cada vez maior no cenário educacional brasileiro. Este índice funciona combinando numa única medida, duas informações de caráter fundamental para a análise e o monitoramento da qualidade da educação oferecida pelas escolas brasileiras: o fluxo dos alunos através das sucessivas séries ou anos da educação básica, relacionado, às taxas de aprovação e o desempenho dos alunos conforme mensurado por avaliações externas em grande escala realizadas pelo MEC, na forma do Sistema de Avaliação da Educação básica, SAEB – e da Prova Brasil.

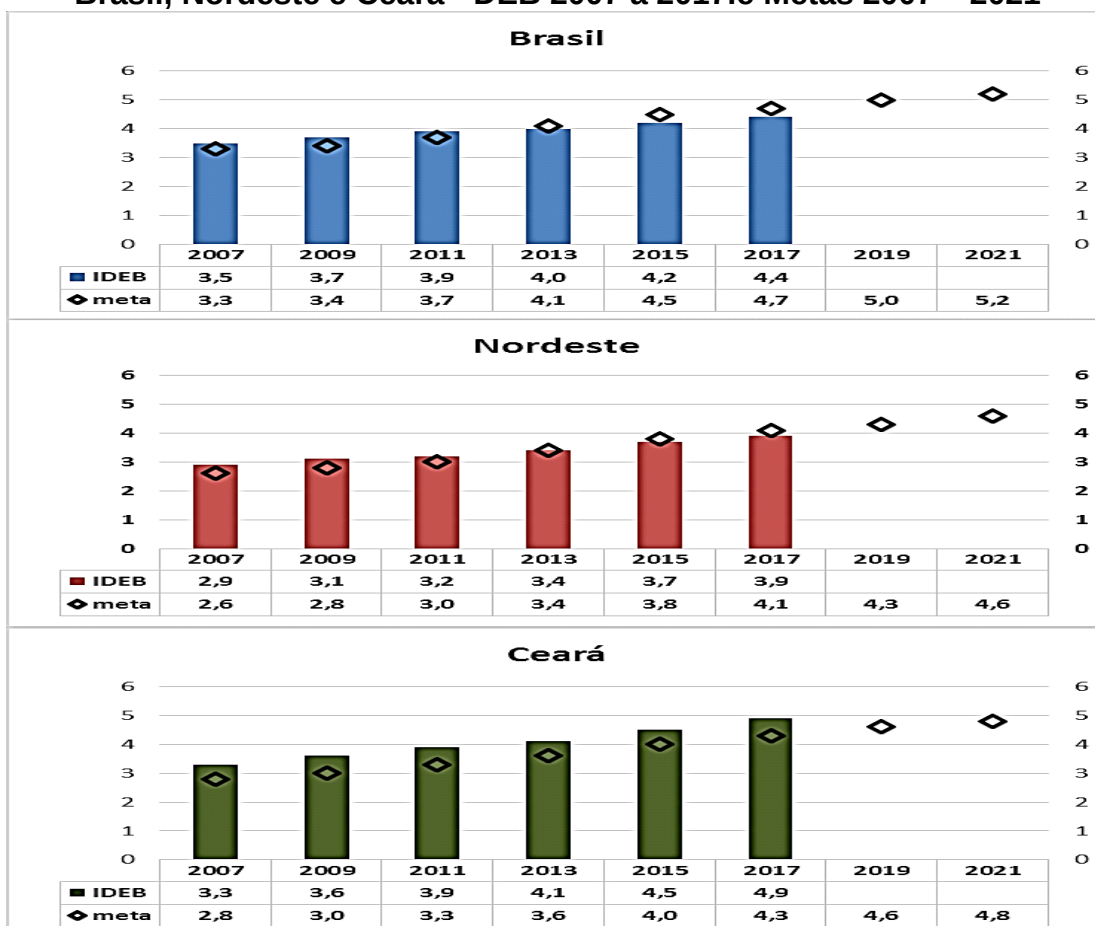
Conforma apresentado no gráfico acima verifica-se que todas as metas traçadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental foram alcançadas. Contudo, chama atenção os resultados do Ceará onde as expectativas são superadas desde o início. Vale ressaltar os três últimos IDEB onde os resultados ultrapassaram as expectativas em mais de 1 pontos, sendo em 1.1 em 2013, 1.2 em 2015 e 1.6 em

2017. Este sucesso é atribuído ao sucesso do PAIC que tem se confirmado como uma das consistentes políticas educacionais do estado do Ceará. É bem verdade que a manutenção do poder por um grupo específico tem garantido a continuidade de políticas de médio e longo prazo. O Nordeste e Brasil também ultrapassaram as metas, mas com valores bem menos significativos. É preciso reconhecer que o país tem avançado no Ensino Fundamental I. Contudo, só se garantirá a permanência da criança e jovens na escola com políticas suplementares ou distributivas.

O próximo gráfico apresenta a série histórica do IDEB anos finais do Ensino Fundamental, (Gráfico 12). Lembrando que o Fundamental II, vai do 6º ano ao 9º Ano.

Apesar do Ceará se mostrar bem nessa etapa é importante ressaltar que atualmente não políticas ou projetos específicos direcionados para este período. O que significa dizer que o mesmo tem seguido os passos do fundamental I, mas sem o mesmo fomento.

Gráfico 12 – Série Histórica do IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental – Brasil, Nordeste e Ceará - DEB 2007 a 2017.e Metas 2007 – 2021

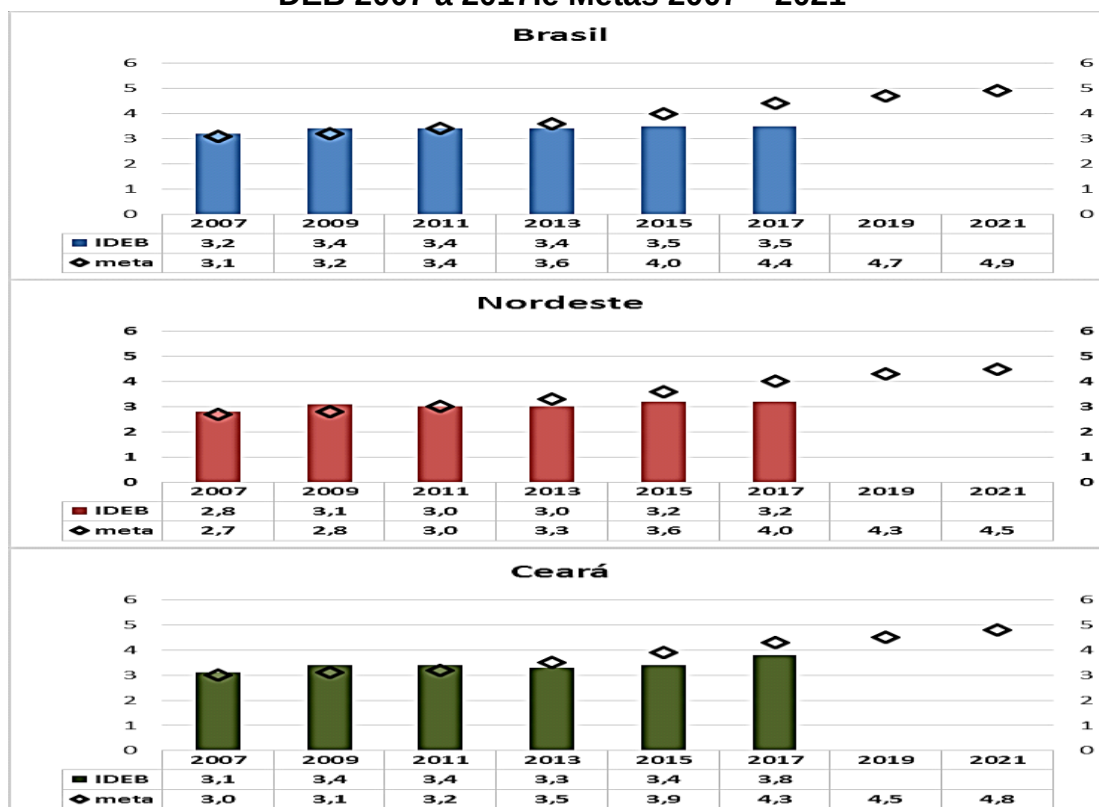


Fonte: IPECE (2017)

Nos dados apresentados verifica-se que os resultados do Brasil e do Nordeste não conseguem alcançar as metas. O Brasil a partir de 2013 já não consegue atingir a metas de 4.1, chegando a marca apenas de 4.0. É bem verdade que em 2013 o país começou a convulsionar com as manifestações do Passe Livre dentre outras reivindicações. Os próximos resultados do país foram apenas ampliando a distância. Com o Nordeste ocorreu o mesmo fato, mas a partir de 2015, onde a meta era 3.8 e o resultado alcançado foi 3.7.

O Ceará continuava confortável ultrapassando todas as metas, no entanto a diferença havia visivelmente diminuído, mesmo assim os resultados são avaliados positivamente. Para este ciclo o estado inicia com um resultado de 3.3 quando a meta era 2.8 em 2007 e chega em 2017 com um resultado de 4.9 para uma meta de 4.3. Por fim, o gráfico que representa a série histórica do IDEB do Ensino Médio, (Gráfico 13).

Gráfico 13 – Série Histórica do IDEB Ensino Médio – Brasil, Nordeste e Ceará - DEB 2007 a 2017.e Metas 2007 – 2021



Fonte: IPECE (2017)

No gráfico do IDEB do Ensino Médio verifica-se que os três primeiros resultados, 2007, 2009, 2011, foram atingidos, mas sem grandes comemorações. O que chama bastante atenção é que a partir de 2013 todas as instancias deixaram de

atingir suas metas e desde então nenhuma mais atingiu. Esta singularidade precisa ser melhor estudada para poder explicar melhor este movimento semelhante. Contudo, este questionamento será para anos posteriores. Por ora, faz-se necessário destacar o crescimento dos resultados alcançados nesta série histórica. O Brasil sai de 3.2 em 2007 e dez anos depois chega a sofríveis 3.5. O Nordeste, por sua vez, inicia com 2.8 em 2007 e alcança 3.2 em 2017. O Ceará que obtém 3.1 em 2007 e finaliza 2017 com 3.8, apesar de sua meta ser 4.

Todavia, há outros dados que comprovam que o Ceará vem consistentemente melhorando suas políticas educacionais e as tabelas a seguir mostram exatamente este avanço. Primeiro em comparação com o IDEB de outros estados (Tabela 05) e segundo na taxa de abandono dos estados (Tabela 06).

Tabela 05 – Comparativos do IDEB – 2017, dos estados

Nº	UF	IDEB 2017
BRASIL – REDE ESTADUAL		3,47
1	Goiás	4,28
2	Espírito Santo	4,12
3	Pernambuco	4,03
4	Ceará	3,84
5	São Paulo	3,78
6	Rondônia	3,76
7	Paraná	3,65
8	Tocantins	3,65
9	Santa Catarina	3,64
10	Acre	3,61
11	Minas Gerais	3,59
12	Mato Grosso do Sul	3,59
13	Distrito Federal	3,40
14	Maranhão	3,38
15	Rio Grande do Sul	3,38
16	Piauí	3,34
17	Alagoas	3,32
18	Rio de Janeiro	3,29
19	Roraima	3,28
20	Amazonas	3,27
21	Mato Grosso	3,20
22	Sergipe	3,07
23	Paraíba	3,05
24	Amapá	3,00
25	Rio Grande do Norte	2,96
26	Pará	2,81
27	Bahia	2,74

Fonte: INEP, 2019.

Tabela 06 – Taxa de Abandono dos estados - IDEB de 2017

Nº	UF	ABAN 2017
BRASIL – REDE ESTADUAL		7,0
1	Pernambuco	1,5
2	Goiás	2,8
3	Espírito Santo	3,4
4	São Paulo	3,9
5	Rio de Janeiro	5,1
6	Tocantins	6,1
7	Distrito Federal	6,2
8	Maranhão	6,4
9	Ceará	6,6
10	Acre	7,1
11	Rondônia	7,1
12	Santa Catarina	7,6
13	Paraná	7,9
14	Minas Gerais	8,1
15	Rio Grande do Sul	8,4
16	Mato Grosso do Sul	8,7
17	Roraima	8,8
18	Bahia	9,3
19	Amazonas	9,5
20	Amapá	9,8
21	Alagoas	10,1
22	Piauí	10,9
23	Rio Grande do Norte	11,6
24	Mato Grosso	11,7
25	Sergipe	12,9
26	Paraíba	13,2
27	Pará	13,5

Fonte: INEP, 2019

São notórias as mudanças que vem acontecendo no Ensino Médio, contudo ainda andam longe de mudar um cenário tão desafiador. Afinal, foram vários anos relegados ao “segundo plano” da educação básica. Outros dados que evidenciam a caminhada do estado do Ceará, são o fluxo escolar (Tabela 07) e a proficiência dos estudantes (Tabela 08)

Tabela 07 – Fluxo Escolar dos UF - IDEB 2017

(continua)

Nº	UF	FLUXO 2017
BRASIL – REDE ESTADUAL		0,82
1	Goiás	0,94
2	Pernambuco	0,93
3	Ceará	0,91
4	Tocantins	0,87
5	São Paulo	0,87

Tabela 07 – Fluxo Escolar dos UF - IDEB 2017

(conclusão)

Nº	UF	FLUXO 2017
6	Maranhão	0,86
7	Espírito Santo	0,86
8	Piauí	0,86
9	Alagoas	0,85
10	Rondônia	0,85
11	Acre	0,85
12	Roraima	0,84
13	Santa Catarina	0,84
14	Amazonas	0,83
15	Paraná	0,82
16	Mato Grosso do Sul	0,81
17	Minas Gerais	0,79
18	Rio de Janeiro	0,79
19	Distrito Federal	0,79
20	Amapá	0,79
21	Paraíba	0,79
22	Pará	0,79
23	Mato Grosso	0,77
24	Rio Grande do Norte	0,76
25	Sergipe	0,75
26	Rio Grande do Sul	0,74
27	Bahia	0,74

Fonte: INEP, 2019.

Tabela 08 – Proficiência dos UF - IDEB de 2017

(continua)

Nº	UF	PROF. 2017
BRASIL – REDE ESTADUAL		4,23
1	Espírito Santo	4,77
2	Rio Grande do Sul	4,58
3	Goiás	4,56
4	Minas Gerais	4,52
5	Paraná	4,46
6	Mato Grosso do Sul	4,45
7	Rondônia	4,42
8	São Paulo	4,37
9	Santa Catarina	4,35
10	Pernambuco	4,32
11	Distrito Federal	4,31
12	Acre	4,26
13	Ceará	4,21
14	Tocantins	4,19
15	Rio de Janeiro	4,17
16	Mato Grosso	4,16
17	Sergipe	4,08
18	Amazonas	3,92

Tabela 08 – Proficiência dos UF - IDEB de 2017

		(conclusão)
Nº	UF	PROF. 2017
19	Roraima	3,92
20	Maranhão	3,91
21	Piauí	3,91
22	Alagoas	3,89
23	Paraíba	3,88
24	Amapá	3,81
25	Rio Grande do Norte	3,77
26	Bahia	3,73
27	Pará	3,58

Fonte: INEP, 2019.

É importante lembrar que ao chegar nesta idade o jovem sofre uma extraordinária pressão social para ingressar no mercado de trabalho, especialmente os que frequentam a escola pública. Há quase quem uma imposição para que eles passem a ajudar em casa. O cerco que o estudante de ensino médio sofre está expresso nos altos índices de abandono desta etapa, as razões variam entre a necessidade de ajudar na renda familiar, gravidez na adolescência e a cooptação do crime. Este cenário permanece ainda muito preocupante.

Os dados que foram apresentados refletem o avanço das políticas educacionais do estado do Ceará, que apesar das conjunturas seguem insistentemente buscando construir uma escola pública menos desigual. Porém, como tudo em educação exige uma permanente vigilância, os resultados alcançados que poderiam ter sido muito mais ousado, são extremamente significativos considerando seus pontos de partidas, mas frágeis diante do desmonte que a educação pública vem sofrendo. Esta conjuntura por si só é razão suficiente para olhar-se esses indicadores com profundo carinho e esperança. De modo que, finaliza-se este tópico ratificando a importância dos indicadores sociais, particularmente, os indicadores educacionais para a elaboração de políticas públicas que possam contribuir para instrumentalizar as reivindicações pelo direito a educação.

5 POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Pensar a política educacional de um país pressupõe o conhecimento profundo da realidade. Não se trata apenas de um conhecimento a miúdo de indicadores, mas também de sua história e seus sujeitos. No caso específico do Brasil todas as questões perpassam por gritantes desigualdades sociais. Pode-se inclusive afirmar que as políticas educacionais que o país já conheceu foram com o propósito de diminuir tais desigualdades. Todavia, faz-se necessário compreender que desigualdades educacionais, como: o analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências e exclusão escolar são apenas consequências de um panorama maior de contrastes sociais, e quando ignorados podem comprometer as análises mais bem elaboradas.

De acordo com Boaventura (1999) as sociedades modernas reconhecem as contradições do sistema capitalista, onde os princípios da emancipação são evocados em direção a uma igualdade e integração social, porém suplantados pelo desenvolvimento do próprio ao sistema, restando apenas gerir os processos de desigualdade e exclusão. A partir da década de 90, as desigualdades educacionais foram hierarquizadas de forma diferente, primeiramente passou-se a cuidar do ingresso e manutenção dos estudantes na escola. Com forte ênfase no Ensino Fundamental, a meta era que todas as crianças em idade escolar tivessem assegurado o acesso e a permanência na escola, através do programa “Toda criança na escola” (MEC, 1997). Na década seguinte, as prioridades mudaram passando a ser, as dificuldades de aprendizagem e a qualidade dos percursos escolares. Vale ressaltar que as desigualdades sobre acesso e permanência haviam avançado bastante, mas não o suficiente a ponto de garantir a universalização.

Paralelamente, os sistemas nacionais e internacionais de avaliação da educação começavam a expor as desigualdades do país. Sem prévia discussão confrontavam a heterogeneidade de condições das instituições educacionais públicas, privadas, regionais, municipais, estaduais e nacionais, reduzindo-as à médias de resultados de permanência e proficiência dos estudantes. As avaliações educacionais, medidas e qualificadas cada vez com maior requinte, mostravam a vergonha das discrepâncias de qualidade da nossa educação, revelando sobretudo, as desigualdades sociais.

Neste sentido o reconhecimento das desigualdades educacionais do país, proclamados enfaticamente pela mídia, através da exposição dos resultados das avaliações encontravam um culpado razoável para o subdesenvolvimento nacional regional, social, cultural, político e econômico. Uma conta muito alta para ser paga apenas pelas políticas educacionais. Esta, por sua vez, trataria logo em dividir tamanha responsabilidade com os gestores, educadores e estudantes, atribuindo a persistência das desigualdades a fatores intraescolares. Desprezando diversas pesquisas e estudos sobre os complexos processos de produção e de reprodução das desigualdades, raramente considerados pelos formuladores, executores, analistas e avaliadores de políticas públicas. Ou seja, padronizou-se a régua, mas não as condições do percurso. Em um país continental como o Brasil, ignorar a diversidade de condições em que vive o povo brasileiro é uma receita para o fracasso. Assim como, a descontinuidade das políticas educacionais que buscam minimizá-las (SAVIANI, 2008).

Todavia, o pensamento sócio-pedagógico se mantém atento e destemido em instigar provocações que elevem as análises das desigualdades educacionais para além dos supostos determinantes intraescolares e intersistemas, voltando-se para determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça e etnia. Perpassando, inclusive, por determinantes padrões como: poder, trabalho, acumulação, concentração–exclusão da terra e da renda. Para então, enxergar-se mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condicionam as desigualdades educacionais.

Na perspectiva do reconhecimento dos desafios sociais que desembocam na escola, elegeu-se, as desigualdades sociais, a exclusão social, as subjetividades juvenis e as políticas educacionais de inclusão, com foco na educação de surdos como as grandes categorias fundamentadores deste trabalho. De modo que, reconhecendo o impacto dos fenômenos sociais na ação educacional, possa-se evidenciar as como as decisões sobre como as políticas educacionais tem sido conduzidas no estado do Ceará.

5.1 EDUCAÇÃO, DESIGUALDADE E EXCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

Para entender as raízes das desigualdades é necessário analisar a história. E então, revisar de maneira crítica o processo de construção do Brasil, que

iniciou com colonização do país através da conquista de povos seminômades, o estabelecendo da escravidão de africanos e a exploração comercial do latifúndio monocultor. Associados a um processo de domínio cultural que impôs sua língua, costumes, valores e religião. Em seguida, veio a independência do país cingida pelo laço da hereditariedade, passando do rei para o príncipe. Segundo Carvalho (2008, p. 26) “a principal característica política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como figura mediadora o príncipe D. Pedro.”

A proclamação da república, estabeleceu-se o domínio econômico dos estados de São Paulo e Minas Gerais. “Foi em São Paulo e Minas que o coronelismo, como sistema político, atingiu a perfeição e contribuiu para o domínio que os estados exerceram sobre a federação.” (CARVALHO, 2008, p. 56)

E por fim, convertendo-se em uma democracia de cidadania concedida. Ou seja, “vinculada, contraditoriamente, à não cidadania do homem livre e pobre, qual dependia dos favores do senhor territorial, que detinha o monopólio privado do mando, para poder usufruir dos direitos elementares da cidadania civil.” (SALES, 1994, p.27) Isto significa que, tudo mudou para permanecer igual, as elites e o povo continuam mantendo suas posições originais, da mesma forma que as perenes desigualdades. Estas por sua vez, variam apenas ao limite do tolerado para garantir a ordem social. Contudo, depois da redemocratização e da Constituição Federal de 1988, a população de desvalidos avançou na consciência de sua condição de desiguais e excluídos sociais.

Todavia, olhar de frente um passado de indignidades e revisar uma série de fatos históricos que desmentem a versão oficial, entendendo as sequelas de séculos de escravidão, é apenas, o ponto de partida para se instigar a reflexão de como diminuir estas desigualdades. Do contrário, estaremos repetidamente denunciando a triste e naturalizada realidade do país.

Neste sentido, os sistemas de avaliação são excelentes vitrines das desigualdades educacionais, porém silenciosos sobre as grandes desigualdades sociais. E apesar de todas as justificativas políticas para explicar e corrigir as desigualdades educacionais, as mesmas persistem incomodando os formuladores, analistas, executores e avaliadores de políticas públicas.

Isso se dá em decorrência do fato de se ignorar os complexos processos de produção e reprodução das desigualdades sociais. Para Jesse Sousa (2004, p.

80), “nossa desigualdade e sua naturalização na vida cotidiana é moderna posto que vinculada à eficácia de valores e instituições modernas.” Afinal, combater desigualdades educacionais como: analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, defasagem, evasões, repetências e desigualdades de percursos escolares nem se compara em ter que enfrentar questões com: fome, miséria, desemprego, discriminação, violência dentre outros.

Restringir as ações aos aspectos intraescolar e intersistemas é tratar superficialmente questões mais profundas. Isto é, elas apenas mascaram a realidade com medidas paliativas. Transferindo responsabilidades para gestores, professores e estudantes. Entretanto, esta análise é extremamente inconveniente aos olhos dos formuladores de políticas educacionais. Segundo Miguel Arroyo (2010, p. 1984):

Como não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação. A repolitização conservadora da sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes de desigualdades educacionais. Esse fechar conservador no foco intraescola, ignorando as relações educação e sociedade, está levando a gestão de políticas públicas, sua formulação, avaliação e análise a um empobrecimento lamentável. Preocupante, mas também instigante (ARROYO, 2010, p. 1384).

Com isso, o autor afirma que, restringir a atuação das políticas de educação sem considerar os fatores externos está contribuindo para produzir-se um falseamento das principais questões que interferem na educação dos estudantes. De modo que, corrobora com necessidade de retornar à centralidade da relação entre educação e sociedade. O autor destaca ainda algumas razões para o retorno dessa discussão, dentre as quais sobressaem-se três:

Primeiro, porque foi uma das relações mais instigante do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competência, gestão e avaliação de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam como se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos (as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios, entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises (ARROYO, 2010, p. 1384).

A citação acima traz argumentos que reforçam a necessidade de se considerar os fatores extraescolares na formulação de políticas educacionais. Contudo, faz-se necessário esclarecer que tais argumentos não defendem a limitação aos mesmos, como se pensar fatores extraescolares (exemplo relação sociedade-educação) exclua a relevância dos fatores intraescolares, que será discutida em um tópico específico. De modo que, é importante que fique claro que, deseja-se apenas redimensionar as questões de acordo com sua abrangência.

Na década de 90, os desafios educacionais tornaram-se mais complexos com o acesso das crianças à escola. De forma que, só o fato de ter mais pessoas ingressando no sistema escolar, expõem as brutais desigualdades que os vitimam, o que evidencia o impacto da relação educação – políticas – desigualdades. Em 1991, as matrículas do Ensino Fundamental eram de 29.203.727 crianças matriculadas em 193.681 estabelecimentos de ensino. Mas em 1996, as matrículas dos ensino fundamental estavam em 33.134.270 estudantes para 195.767 estabelecimentos de ensino. (INEP, 2003)

Há outra novidade pouco considerada no acesso dos desiguais ao sistema escolar, sua presença afirmativa. Ou seja, a relação abstrata e genérica de outrora dá espaço ao embate dos desiguais, reagindo às desigualdades e se afirmando como sujeitos políticos. Esta presença incômoda acontece não apenas nas escolas, mas em todos os espaços sociais e políticos. Este novo momento impõe um repensar o Estado, suas instituições e sua relação com os desiguais, agora se afirmando como sujeitos políticos. Esta nova forma de desigualdade que conta com a presença desses novos atores, gera uma nova dinâmica que exige novas formas de pensar as políticas de igualdade.

Nesta perspectiva, eis que surge uma nova forma de enxergar o Estado e os desiguais, superando sua relação tradicional, onde o Estado era o centro e a sociedade mera destinatária de ações e intervenções. Diante deste contexto provocativo, onde os desiguais não aceitam inertes a benevolência de um Estado que decide suas vidas sem considerá-los. Faz-se surgir assim, uma série de indagações à educação, ao sistema educacional, à gestão pública, aos formuladores de políticas, aos legisladores e outros sobre a condição das desigualdades. (ARROYO, 2010)

Esta nova forma de pensar os desiguais e as ações do Estado. São, sem dúvida, uma grande mudança, pois a sociedade sempre pensou tais coletivos como

meros receptores das ações e intervenções políticas do Estado. Mas se a relação se invertesse e os coletivos comesçassem a questionar as políticas públicas talvez a percepção e reconhecimento dos desiguais exigisse do Estado ações mais efetivas. Sobre isso, Arroyo (2010) nos diz:

O foco nos coletivos feitos desiguais redefine as desigualdades. Eles têm classe, raça, etnia, gênero, lugar. As desigualdades em abstrato não tem rosto, nem cor, nem gênero, nem classe. As consequências desse trato abstrato, genérico, das desigualdades têm sido sérias para a formulação de políticas, de sua gestão e análise. Predominam políticas generalistas, para todos, como corresponde a visão republicana do público e da ação do Estado.[...] Quando o Estado é elevado a condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução. (ARROYO, 2010, p. 1386 - 1387))

Neste momento o autor despertar atenção para o fato de que os desiguais sempre foram vistos apenas como expectadores das políticas o que sempre empobreceu a visão do Estado, suas políticas e instituições. Sobre isso, Pierre Bourdieu (2014) já havia alertado:

Seria, pois ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social (BOURDIEU, 2014, p. 65).

Nesta citação o autor expõe a função reprodutora e conservadora do Estado diante do sistema e suas desigualdades. Contudo, faz depreender que cabe a outros o papel de provocar mudança nesta estrutura. Isto significa que, ao reivindicar sua participação como sujeitos, os coletivos de desiguais estão exigindo que as intervenções e políticas públicas sejam repensadas. Superando a visão antiquada de desiguais como problema e Estado como solução. Uma visão que só reforçavam os mecanismos produtores de desigualdades, uma vez que, os desiguais reconhecidos como problema, reforçam uma série de outras justificativas de desqualificação para que permaneçam com tais. Segundo Arroyo (2010):

a visão que se tem do Estado e de suas políticas para os coletivos desiguais é conformada a partir de como os desiguais são pensados: Eles são o problema ou porque são preguiçosos, improdutivos, avessos ao

trabalho, imprevidentes, ou por não serem escolarizados (analfabetos), sem as competências requeridas pelo mercado de trabalho moderno. Ainda mais, eles são problema porque são desiguais, diferentes em raça, etnia, classe, gênero, em valores, cultura, consciência crítica. Ver as diferenças, os diferentes como problema está incrustado em nossa cultura política (ARROYO, 2010, p. 1388).

Na citação anterior o autor faz a descrição de como os desiguais são vistos. E surge pela primeira vez, o conceito de desiguais como diferença, uma definição extremamente relevante para o presente trabalho que precisa ser melhor desenvolvida. Pois ao considerar-se os desiguais com diferentes adentra-se uma nova categoria epistemológica que se contrapõe a uma identidade hegemônica. Sobre o conceito de identidade tomou-se a definição de Jonathan Rutherford (1990), como referência:

a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a inteseccção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHERFORD, 1990, p. 19-20)

Com isso conclui-se que, existem representações simbólicas que mediam as desigualdades sociais e que buscam no passado elementos que possam justificá-los, instrumentalizando os grupos que se diferenciaram dos demais. De acordo com Silva (2008):

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos. (SILVA, 2008, p. 40)

A citação de Silva (2008) corrobora com o pensamento de Emile Durkheim, que afirmava que os sistemas classificatórios dão ordem a vida social, sendo afirmados nos discursos e nos costumes. Tudo isso, nos faz retornar a questão anterior do reconhecimento dos desiguais enquanto sujeitos políticos para, então repensarmos o papel do Estado como solução e os desiguais como problema. Ou seja, compreender as complexas relações na sociedade brasileira que produzem as desigualdades, perpassa conhecer como tem se dado a construção da autoimagem do Estado e dos desiguais.

Depois de identificada a estreita relação entre desigualdades e diferentes como problemas. Faz-se necessário perceber como, para a perpetuação das desigualdades, é imprescindível que os diferentes não reconheçam as formas que determinam sua rotulação. Daí, penetramos à seara do ocultamento das desigualdades. Ou seja, é preciso identificar o modo de pensar que legitima formas específicas de estereótipos utilizados para classificar os desiguais.

Para tanto, há uma série de visões reducionista sobre as desigualdades. O que contribui para o seu ocultamento, pois naturalizam uma visão simplista. Dentre estas visões de desigualdades pode-se destacar três: a de carentes, marginais e excluídos. Cada uma delas ressignificando o entendimento sobre desigualdades e o papel do Estado. Uma das visões mais disseminadas sobre os desiguais é a de carentes. Isto significa que, esta forma de pensar, explica as desigualdades a partir da carência de condições vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda, educação, valores, competências dentre outras. Estas pessoas são tornadas desiguais por tudo aquilo que lhes falta, mesmo que esta falta seja produzida historicamente, o que sugere a necessidade de políticas compensatórias. De acordo com Boaventura (1999),

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdades e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismo que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, nessa medida, apontam para a emancipação possível dentro do capitalismo. (BOAVENTURA, 1999, p. 05)

Na citação acima o autor demonstra que limitar o entendimento da desigualdade a simples falta ou carência condiciona os formuladores de políticas públicas a uma percepção reducionista, pois a desigualdade e a exclusão são inerentes ao Estado capitalista.

A segunda forma de pensar as desigualdades também é bastante disseminada. Trata-se de tomar os desiguais como marginalizados ou mesmo marginais. Esta visão se impõe especialmente sobre os espaços sociais onde predomina a miséria moral, falta de valores, hábitos. Ou que até mesmo estejam à margem da civilização, da modernidade, da tecnologia, da racionalidade científica e do progresso.

A terceira forma de ocultamento das desigualdades é a exclusão. Não se trata apenas, de uma exclusão dos bens materiais, mas sobretudo dos bens culturais, das instituições e espaços públicos e do convívio social. Nesta perspectiva cabe ao Estado, suas políticas e instituições o papel de incluir, ou quando muito permitir o acesso dos desiguais aos espaços restritos. Vale ressaltar que, o papel de incluir é mais suave que o de reduzir desigualdades. E reforça uma imagem generosa de um Estado desobrigado, mas compreensivo com os excluídos. Moreno (2005) apresenta um pouco do percurso histórico deste conceito, e esclarece suas intenções:

Há alguns anos não se falava de exclusão e de excluídos, e sim de marginalização e de marginalidade. Semelhantes conceitos são, em princípio, elaborações teóricas mediante as quais se tenta definir, em termos de conhecimento para a ação, a realidade social que enfrentamos na prática do viver cotidiano. Supõem, de partida, a aceitação, como evidente ou comprovada, de uma divisão cabal entre dois setores muito distintos de uma sociedade. [...] O fato básico ineludível é em primeiro lugar a divisão da sociedade e a distinção entre dois grupos humanos por pertencer cada um a uma situação social própria. A comparação entre ambas situações obriga a comprovar a divisão. A divisão é ao mesmo tempo separação. Como toda conceitualização de uma realidade, esta também homogeneiza, dentro de cada grupo, o que não é homogêneo. Não representam a mesma coisa a marginalização ou exclusão dos habitantes de nossos bairros urbanos e a de nossos camponeses ou nossos indígenas. E tampouco é a mesma coisa a inclusão dos diversos setores do outro grupo. (MORENO, 2005, p.96)

Com isso o autor quis dizer que, o conceito de marginalização permitia uma certa esperança de superação, apesar do estigma. Uma vez que, pressupunha-se uma margem ou fronteira à ser superada. Podia-se argumentar que o processo de marginalização era reversível. Entretanto, quando a sociedade assume os desiguais como excluídos, fica implícito que os esforços de superação falharam. Em sua argumentação Moreno (2005) afirma ainda que:

O processo não só não se reverteu como atingiu um novo estágio mais radicalmente separador. Falar de exclusão é falar de distância e ao mesmo tempo de fechamento. Já não se trata de fronteira e sim de muralha, de fora e de dentro. O que está dentro constrói sua muralha e delimita e defende assim seu território. É o que está dentro que constrói a muralha, não o de fora. Não se trata, contudo, da separação de territórios e sim da separação de condições de vida. As muralhas não são feitas de pedra. A exclusão por si mesma não pressupõe necessariamente desigualdade, mas somente quando, como em nosso caso, a exclusão se exerce sobre condições de vida humana. Porque não se trata somente de distintas condições de vida humana, mas de condições nas quais a vida humana tornar-se possível, e

mesmo em abundância, e condições nas quais a vida humana dificulta-se, chegando a tornar-se impossível.

A passagem acima alerta quanto ao aprofundamento das distancias entre os iguais e os desiguais. E se antes a discussão era sobre políticas de igualdade, atual descaracterização as convencionou chamar por políticas de inclusão. Que por sua vez, são mais dramáticas e complexas, pois para ocultar as desigualdades produziu-se os excluídos socialmente. Contudo, esta nova forma de designar os desiguais exige uma compreensão maior sobre o que é a exclusão social. Esta que, por sua vez, também faz parte das categorias basilares deste trabalho. Segundo Boaventura (1999, p.2):

a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, já a exclusão é sobre tudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeito.

Isto significa que, a cultura hegemônica estabelece o limite para aquilo que é reconhecido e o que não. O fenômeno da exclusão social é por diversas vezes confundido com desigualdade e pobreza. Entretanto, a exclusão social pode ser compreendida como a ruptura do vínculo social. Ou seja, algo que deveria fazer parte, mas que por razões diversas não faz. De modo que, os excluídos precisam se organizar em grupos para se defenderem das representações negativas da sociedade.

Segundo Nascimento (1994), há três formas de reconhecer a exclusão social. A primeira, “Trata-se da concepção mais ampla e mais genérica. Neste sentido o conceito de exclusão social aproxima-se do de discriminação racial, sexual, religiosa, enfim, de qualquer ordem. Dito de outra maneira, toda discriminação seria uma forma de exclusão social. (NASCIMENTO, 1994, p. 31). Esta exclusão social não exclui formalmente, mas tem dificuldades em reconhecer no outro direitos. A segunda forma, alude a clara exclusão de direitos. “São grupos sociais que não tem uma integração no mundo do trabalho, não possuindo, em decorrência, condições mínimas de vida. Por vezes, esta não integração produz efeitos de não-inserção social. ” (NASCIMENTO, 1994, p. 32) E a terceira, também denominada de ‘nova exclusão social’, é quando, o não reconhecimento vai além da negação de direitos. “Se insere em um processo de [...] recusa ao espaço da obtenção de direitos.[...] Sem serem reconhecidos como semelhantes, a tendência é

expulsá-los da órbita da humanidade. Passam, assim, a ser objeto de extermínio” (NASCIMENTO, 1994, p. 32). Esta por sua vez, traduz uma postura de total desumanização dessas pessoas, ultrapassando assim o último limite comunitário.

Depois da breve explanação sobre os primeiros conceitos é fundamental relacioná-los com o objeto de estudo. Isto porque antes de mais nada é preciso compreender em que circunstâncias concretas se dão os desafios a serem enfrentados para o resgate e a ressignificação das políticas educacionais em quadro de desigualdades e exclusão social.

5.2 CONDIÇÃO JUVENIL E OS PROCESSOS DE INCLUSÃO SOCIAL

A busca por uma definição sociologia para juventude nos impõe o primeiro desafio, pois não há um conceito único para o termo, bem como não há manifestação distintiva deste momento. Há sim, uma pluralidade de expressões. O que significa dizer, que há inúmeras e controversas conceituações, todas carregadas de marcas históricas e sociais. Pode-se destacar as principais como sendo, de transição, liberdade, crise e manifestação cultural. Para Marinho (2012), a juventude seria uma categoria que pressupõe o rompimento com a ideia de homogeneidade, considerando-a dentro de suas diversidades, de seus pertencimentos, de seus campos de interação, de suas trajetórias e experiências abandonando visões estereotipadas que dificultam a interpretação da condição humana no tempo presente marcado por desigualdades de várias ordens, especialmente em sociedades como a brasileira.

A percepção mais comum é a tendência de encarar a juventude como algo incompleto, algo que ainda não é, mas está por torna-se. A escola por sua vez, traz esta visão muito arraigada, presente no “vir a ser” do aluno. Bem como, associação com a formação acadêmica e moral focada no futuro. A segunda, traz uma visão idealizada. “Nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos.” (DAYRELL, 2003, p. 41) Outra compreensão está associada como um momento de crise de identidade, sendo tratada como uma fase difícil, de dilemas, oscilações emocionais e embates com a família, escola e outras instituições. Outras definições restringem os jovens às suas manifestações culturais, “como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais.” (DAYRELL, 2003, p.

41) Esta por sua vez, associa-se a uma cultura de massa influenciada pelos produtos tecnológicos (PEREIRA, 2007, p. 5). Todavia, assim como as diversas definições os limites da juventude, também não são bem claros, nem pela natureza biológica, nem pela idade cronológica, mas antes pelas condições socioculturais, pois são, por isso, extremamente fluidos e variam de sociedade para sociedade.

Por exemplo, no Brasil, um país marcado por diversas desigualdades, algumas dessas visões de juventude não podem ser vivenciadas. Uma vez que, uma família com uma condição de vida muito precária exige que seus jovens ingressem prematuramente no mercado de trabalho. Enquanto que outra família, mais abastada, pode sustentar seus jovens até depois do ensino superior, ou mesmo depois dele. Ou seja, são duas diferentes formas de vivenciar a juventude. Daí a necessidade de perceber as formas reducionistas de designar esta fase da vida.

A pesquisa aqui realizada pretende destacar o jovem surdo enquanto sujeito social que constrói determinados modos de ser, baseados em seu cotidiano. E para tanto, o locus da escola é um dos pontos de partidas fundamentais, porém não é o único. Segundo, Pereira (2007):

Se foi a escola principal responsável pelo surgimento das categorias de infância e juventude como se configuram atualmente, pode-se dizer que também ocorre hoje o processo inverso, e, assim, os jovens e as crianças, que foram isoladas desde o início dos tempos modernos para passarem por um período de formação moral e intelectual separado da sociedade adulta, recriando tal espaço com suas novas demandas. Isto porque, o isolamento de crianças e jovens permitiu a estes um contato maior entre si e o estabelecimento de redes de sociabilidade juvenis e infantis específicas que passaram ter a escola como referência (PEREIRA, 2007, p.5).

Na fala do autor destaca-se a construção de uma identidade própria dos jovens, salientando a escola como espaço de encontro. Esta perspectiva é similar ao processo de construção da identidade surda, uma vez que, limitados em sua condição buscam através do apoio mútuo o reconhecimento de sua cultura. Strobel (2013), no livro, *As imagens do outro sobre a cultura surda*, deixa muito clara esta posição:

As crianças surdas não podiam participar nas comunidades surdas e, inicialmente, os espaços compartilhados eram dormitórios das instituições e asilos, onde os sujeitos surdos eram entregues pelas famílias em regime de internato, até que estivessem aptos para retornar para o convívio familiar, o que, invariavelmente, acontecia no início da idade adulta (STROBEL, 2013, p.30).

A interação jovem-jovem, bem como a surdo-surdo possibilitou o reconhecimento e a identificação com seus pares, fortalecendo assim, a identidade e a representação desses dois grupos sociais. Contudo, não se está aqui afirmando que exista apenas uma única identidade juvenil, nem tão pouco dos surdos. Ao contrário, há uma pluralidade de identidades, definidas em uma multiplicidade de formas, valores e experiências vividas por cada grupo, em um tempo histórico determinado se afirmando com sujeitos. Sobre isso, Dayrell (2003) afirma:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social (DAYRELL, 2003, p. 42).

Ou seja, é fundamental compreender a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, sem deixar de considerar as especificidades a vida de cada indivíduo. Ela pode até ser vista como um período determinado, mas não pode jamais se restringir a isso. É preciso reconhecer o modo de experienciar este momento da vida como uma forma legítima de se apresentar como sujeito social. Nesta pesquisa, tornou-se imperativo reconhecer o jovem surdo como sujeito social, aqui definido como:

Um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais (CHARLOT apud DAYRELL, 2013, p. 42 -43).

Desta forma, reconhece-se que o jovem surdo, identificado como sujeito social age sobre o mundo, e nessa ação se transforma, ao mesmo tempo, é transformado no conjunto das relações sociais no qual se insere. Superando assim, sua condição de excluído.

5.3 TEORIAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS

Neste tópico, se apresentara um breve panorama sobre os processos intraescolares, através de conceitos fundamentais sobre as teorias educacionais, para então chegar à escola e os processos de inclusão. Com isso, pretende-se

evidenciar como as relações das ações do Estado foram relidas em termos pedagógicos e tem se manifestando até os dias de hoje. Para tanto, buscou-se no filósofo e historiador Dermeval Saviani, estes fundamentos.

Há uma divisão singular dos fundamentos que orientam os projetos educacionais. Segundo Saviani (2008), a educação se apresenta dividida em dois grandes grupos, o das teorias educacionais não-críticas à sociedade e os das teorias educacionais crítico-reprodutivistas. Ou seja:

No primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. (SAVIANE, 2008, p. 4)

Dentro desses grupos há subgrupos que inspirados no princípio da educação como dever do Estado e direito de todos, organizam os sistemas escolares de acordo com as distintas visões. No primeiro grupo, por exemplo, encontra-se: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Estas por sua vez, apresentam uma clara proposta pedagógica para organização e hierarquização dos processos escolares que “pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade por meio da escola” (SAVIANI, 2008, p. 24).

A Pedagogia Tradicional, foca no conhecimento cognitivo, daí a centralidade na figura dos professores. A Escola Nova desloca sua atenção dos conteúdos cognitivos para os métodos e os processos pedagógicos. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2008, p. 8). A Escola Tecnicista, por sua vez, organiza os sistemas de ensino como uma linha de produção:

Na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegado que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Vale ressaltar que este modelo de organização tem se adequado as políticas de accountability²⁵, onde a organização dos processos escolares ganha bastante destaque por conta das avaliações externas. Normalmente, este modelo é implementado pelos sistemas educacionais e secretarias municipais e estaduais. Já no segundo grupo, as Teorias Educacionais Crítico-Reprodutivista não consideram a educação como determinante social. Ao contrário:

postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais.[...] na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da escola consiste na reprodução da sociedade (SAVIANI, 2008, p.13).

A primeira representante desta teoria é a do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, apresentada pela obra *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron (1975). Em síntese: “a função da educação é a de reprodução das desigualdades sociais.” (SAVIANI, 2008, p.17) Isto significa que, a educação é apenas um dos instrumento de reprodução do Estado Capitalista e que jamais poderia ser utilizada com instrumento de superação das desigualdades.

Neste sentido, Saviani (2008) chega a afirmar que, “à luz da teoria da violência simbólica, a classe dominante exerce um poder de tal modo absoluto que se torna inviável qualquer reação por parte da classe dominada. A luta de classes resulta, pois, impossível” (SAVIANI, 2008, p.17)

A segunda, é a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado, esta teoria se apropria dos conceitos de Althusser, que ao analisar o papel do Estado na reprodução social distingue os instrumentos de coesão social, entre Aparelhos Repressivos de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado.(idem, p. 46):

A distinção entre ambos assenta no fato de que o Aparelho Repressivo de Estado funciona massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia enquanto, inversamente, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão.

Neste sentido, a escola deixa de ser um instrumento de transformação social e passa a ser um mecanismo de reprodução social. A diferença entre esta

²⁵Accountability encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento dessa diretiva. (SACRAMENTO; PINHO, 2009, p.7)

teoria e a anterior, é que a primeira apenas identifica a escola como um espaço de reprodução. Já a segunda coloca a escola com um dos aparelhos ideológicos do Estado, assim como, a família, a igreja, os partidos políticos, a imprensa dentre outros.

A terceira teoria é a da Escola Dualista, onde se reconhece que a instituição escola é dividida em duas grandes redes, assim como a sociedade capitalista possui duas classes: a burguesia e o proletariado, seguindo a perceptiva marxista. Isto acontece porque, concomitantemente, a escola cumpre importante papel de contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Sobre isso, Saviani (2008) afirma:

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isto ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção. Consequentemente, não cabe dizer que a escola qualifica diferentemente o trabalho intelectual e o trabalho manual. Cabe, isto sim, dizer que ela qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um disfarce pequeno - burguês. (SAVIANI, p.23)

Deste modo, conclui-se que a escola é, simultaneamente, um fator de exclusão social à cultura burguesa bem como à cultura proletária. Primeiramente, alienando os proletários com valores da cultura burguesa para em seguida inculcar a desqualificação da cultura proletária.

Ainda sobre as Teorias Crítico-Reprodutivistas tem-se que ressaltar duas importantes questões. A primeira é sua relevante contribuição para o entendimento da relação educação e sociedade, ou ainda, educação e política, esta relação deve ser o ponto de partida para análise e formulação de políticas. Uma vez que, há uma dependência recíproca entre educação e política, bem como uma subordinação, pois a educação precisa de condições políticas efetivas para se concretizar minimamente:

A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das

propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. (SAVIANI, 2008, p.68)

A citação acima evidencia tanto a reciprocidade como a dependência da relação educação e política. Esta por sua, possui certa similaridade com a relação das desigualdades educacionais e as desigualdades sociais. A segunda questão está diretamente relacionada com o clima da escola, pois, se o mesmo assumir apenas as Teorias Crítico-Reprodutivista, pode-se acabar por nutrir um crescente pessimismo e desanimo no ambiente escolar, o que só contribuiria para tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os esforços para superação desta condição.

Neste momento, retoma-se a fala de Miguel Arroyo (2010), a relação educação e sociedade, exige ser recolocada na centralidade das discussões dos coletivos feitos desiguais como forma de resistência as desigualdades. Porém, agora em um quadro social, político e cultural novo, onde as massas assumem seu papel de sujeitos.

Sobre a organização do trabalho pedagógico e os métodos de ensino as Teorias Crítico-Reprodutivista não apresentam nenhuma proposta, pois considera os objetivos, métodos e conteúdo, irrelevantes. Visto que, para ela a melhor proposta pedagógica será obscurecida pela reprodução das desigualdades sociais. Contudo, este trabalho discorda parcialmente com sua conclusão. Afinal, sempre há espaços que podem e serão potencializados. E são sobre tais espaços que se discutirá agora.

Retomando as questões da organização do trabalho pedagógico, faz-se necessário rever as duas primeiras teorias não-críticas para chega-se a síntese de uma teoria crítica e revolucionária. Pode parecer contraditório, mas o movimento dialético explica que partindo-se de um pensamento sincrético e a exposição de seus contrapontos, elabora-se a síntese.

O que se conhece hoje por Escola Tradicional e Escola Nova é a evolução de duas importantes correntes pedagógicas, bastante estudadas por Suchoudolski (1978), também conhecidas como, a Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência, respectivamente.

Segundo Saviane (2008), a Pedagogia da Essência se fundava no igualitarismo e a Pedagogia da Existência na diferença. Isto quer dizer que, a primeira defende “a igualdade ao acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária

dos conhecimentos disponíveis” (SAVIANI, 2008, p. 51). Já a segunda, considera que os homens

“não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar a diferença entre os homens. Então, há aqueles que tem mais capacidade e aqueles que tem menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar. (SAVIANI, 2008, p.34)

A partir desses fundamentos filosóficos as principais correntes pedagógicas foram se consolidando. De maneira que, pretende-se apresentar seus limites e possibilidades para a educação. Primeiramente, caracteriza-se a Pedagogia da Essência ou Escola Tradicional:

cuja a matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. (SAVIANI, 2008, p. 36)

A passagem anterior confirma a importância dada aos conteúdos. O que particularmente, identifica-se como uma vantagem. Visto que, são eles, os únicos capazes de permitir o domínio da cultura, ou seja, são instrumentos indispensáveis para a participação política dos desiguais. Daí a necessidade de se ocupar cada vez mais as escolas e exigir-lhes esses conhecimentos. Só assim, os coletivos populares poderão apreender os conteúdos culturais necessários para fazer valer os seus interesses. “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. ” (SAVIANI, 2008, p.45). Neste sentido os conteúdos são ferramentas revolucionárias. Por isso, é vital permanecer-se atento a implementação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC²⁶.

Já a Pedagogia da Existência ou Escola Nova pensa o ensino como um processo de pesquisa. Ela se assenta no pressuposto de que os conhecimentos devam ser adquiridos a partir de uma problematização, que deve ser investigada tanto pelos alunos quanto pelos professores:

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos normativos que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.(MEC, 2018)

Neste sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de pesquisa, quer dizer, uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõe simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2008, p.37)

Depois desta breve exposição de como funcionam os modelos, se discorrera sobre os limites de cada um. Do modelo tradicional, são suas posições centralizadoras, autoritárias e disciplinadoras. Ou seja, fomentava um autoritarismo e um dogmatismo que por vezes comprometia todo o processo.

Já na Escola Novista, ao focar no ensino como pesquisa, o mesmo enfatiza o processo. Contudo, é preciso lembrar que a pesquisa é uma viagem rumo ao desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebido. Ademais, o desconhecido só pode ser definido pelo conhecido. Porém, repertórios limitados não permitem distinguir um do outro, uma vez que, praticamente tudo é desconhecido e espera-se a experiência concreta para reconhecê-los. Outro contraponto, da Escola Nova é a equivocada compreensão de que qualquer tipo de participação é garantia de democracia. A presunção de ter alcançado democracia, a faz abandonar uma participação mais qualificada. Relativizando as relações e as hierarquias no interior da escola. Ou seja, o aumento da participação política no interior da escola não garantiu a efetivação da aprendizagem:

De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano teórico pedagógico. Daí essa expressão de Jorge Nagle: “otimismo pedagógico”. Passou-se do “entusiasmo pela educação”, quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o “otimismo pedagógico”, em que se acreditava que as coisas vão bem e resolvem-se nesse plano interno das técnicas pedagógicas. (SAVIANI, 2008, p.42)

No bojo dessa euforia da Escola Nova surge o lema “escola para todos”, e que depois de vender a ideia da universalização transferiu a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos, e da quantidade para a qualidade. Isto é preocupante porque depois de 1930, no Brasil, ser progressista significou ser Escola Novista. (SAVIANE, 2008)

Depois de apresentar os dois modelos, pode-se afirmar que o primeiro trabalha com o produto da ciência já elaborado, e o segundo, dedica-se ao ensino como o processo de desenvolvimento da pesquisa. Não se deseja aqui fazer um juízo de valor sobre os métodos, porém faz-se necessária uma reflexão sobre as contribuições que cada método pode oferecer aos coletivos de desiguais que estão presentes na escola.

5.4 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

A instituição escola nasceu para atender um grupo privilegiado. O que significa que desde o princípio, foi legitimada uma exclusão não apenas de classe, mas de tudo aquilo que fosse diverso. Além de garantir a separação dos grupos sociais a escola deveria garantir que os valores desse grupo de privilegiados fossem repassados de geração em geração, para que desta forma garantissem a ordem social. A instituição escolar nasce sob os signos da dualidade estrutural e da segregação. De modo que, mesmo sendo pensada para atender os filhos das famílias abastadas, se estes apresentassem qualquer deficiência, também eram excluídos do espaço público. Porém, este não é um fenômeno exclusivo do Brasil, ao analisar-se a história da educação especial em outros países há um padrão de ações na evolução das políticas educacionais inclusivas. Mas por ora, só a brasileira será apresentada. (SKLIAR, 2013)

Inicialmente, as escolas especiais surgiram separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Particularmente, no Brasil, a maioria das instituições de educação especial foram iniciadas por particulares ou pessoas próximas aos governantes. Os exemplos mais emblemáticos datam do Brasil – Império, quando foram criados: o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Segundo, Januzzi (1985):

o Instituto Imperial dos Meninos Cegos foi criado, pelo Decreto nº 428, de 12 de novembro de 1854. O mesmo foi intermediado pelo médico do Imperador, que era pai de uma menina cega. E estava bastante interessado nas ideias de Alvares de Azevedo, um jovem cego, que após realizar estudos no Instituto dos Meninos Cegos de Paris, retorna ao Rio de Janeiro e publica um livro sobre a referida instituição. Do mesmo modo, o Instituto dos Surdos Mudos, foi intermediado pelo Conde Frances Ernest Huet, que

era surdo, e muito próximo do Imperador Pedro II, o qual lhes concedeu recursos para a criação da desejada entidade. (JANUZZI, 1985, p. 21),

Vale ressaltar que estas instituições atendiam apenas os filhos da nobreza, não havia neste momento a intenção de oferecer estes serviços as classes populares. De acordo com Vanda Leitão (2008):

Estas instituições, como se observa, surgiram por iniciativa de indivíduos, particularmente interessados e com um determinado poder de influência política, parecendo expressar pouca preocupação com os aspectos técnico - científico, social e humano mais amplos que envolvia a cegueira e a surdez. Evidencia-se, nas primeiras iniciativas para o atendimento especial aos deficientes visuais e aos deficientes auditivos, a concretização de projetos de indivíduos elitizados, fundamentados em modelos europeus e, por isso, automaticamente implantados na realidade brasileira (LEITÃO, 2008, p. 51)

As citações confirmam a origem das instituições de educação especial, bem como sua tradição elitista, apoiada em valores estrangeiros e acessíveis apenas a uma restrita classe de brasileiros. Os cegos e surdos pobres permaneciam excluídos. A lógica exclusivista e elitista sempre esteve presente nas instituições brasileiras, conhecidas por suas práticas patrimonialistas ²⁷. As instituições educacionais apenas expressavam as práticas sociais do período.

Somente depois da independência do Brasil é que surgiram as primeiras ideias de uma educação pública, mais especificamente, no item 32 do Art. 179 da Constituição de 1824, onde se determinava a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos. Depois disso os avanços foram mais formais que reais. (BRASIL, 1824)

Contudo, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/1961, determinou o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Em seu Art. 88, a mesma estabelecia que "a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade." (BRASIL, 1961). Este avanço na legislação abriu espaços para uma série de iniciativas educacionais e permitiu que as famílias pobres reivindicassem o direito a educação para seus filhos junto ao Estado.

Em seguida, veio a Reforma do Ensino de 1ª e 2ª grau, Lei nº 5.692/71, alterando a LDBEN de 1961, ao definir tratamento especial para os alunos com

²⁷ O termo patrimonialismo aqui foi empregado para caracterizar a apropriação privada dos recursos do Estado, seja pelos políticos ou funcionários públicos, seja por setores privados. (SORJ, 2006)

“deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, estabelecendo uma segregação através das classes e escolas especiais. (BRASIL, 1971) As grandes contribuições desta lei foram as de determinar o tratamento e definir quem eram os ditos “excepcionais”.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1973, cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, este responsável pela gerência da educação especial no Brasil. Entretanto, as noções do que seja a educação especial permaneciam inalteradas. É importante destacar que até então, não havia uma cultura da educação especial como uma política pública a ser implementada sistematicamente.

Neste momento, particularmente, a comunidade surda, ainda sofria as consequências do Congresso Internacional de Educadores de Surdos ocorrido em Milão, na Itália, em 1880, onde o uso da língua de sinais foi banido para dar espaço as metodologias oralistas nas escolas de surdos, uma filosofia conhecida como comunicação total. Apesar da constante reivindicação dos mesmo para o retorno da língua de sinais. (STROBEL, 2013)

Somente em 1988, com marco legal, da Constituição Cidadã, é que diversas concepções, no que diz respeito à educação brasileira, foram repensadas. A Constituição Federal, de 88, é fundamentada em acordos internacionais humanísticos, o que acabou por trazer grandes mudanças para as políticas educacionais de todo o país. Entre os grandes destaques desse novo momento está o Art. 3º, que tem como objetivos fundamentais em seu inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, o Art. 205, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado e o inciso I do Art. 206, que traz como princípio constitucional a “I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988). Desde então, o país tem enfrentando as mais diversas barreiras para pôr em prática os desejos expressos em sua Carta Magna.

Assim com o Brasil, nesse período, o mundo discute uma série de questões. No que diz respeito a educação especial, impulsionados pelos direitos humanos, vários grupos de deficientes exigiam mudanças nas políticas de reconhecimento e atendimento, especialmente as que orientava as escolas. Os mesmos identificavam que, a coexistência de sistemas separados contradizia os

preceitos da inclusão, presentes nos direitos humanos. Este argumento partia do pressuposto que a origem das dificuldades de aprendizagem eram influenciadas pela exclusão do estudante dos ambientes na aprendizagem, ou melhor, as dificuldades educacionais não decorriam apenas da deficiência (AINSCOW, 2009). Havia uma lógica peculiar nestas reivindicações, pois ao garantirem o direito de ingresso desses estudantes em escolas comuns dentro da comunidade, se partiria para o segundo passo, que era a melhoria das condições de atendimento. (AINSCOW, 2009)

Um dos principais marcos para educação especial aconteceu em 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, evento ancorado com o novo ideário de universalização da educação e satisfação das necessidades essenciais da aprendizagem. Este acordo internacional exigiu que os países signatários repensassem seus sistemas de ensino e suas formas de atendimento. No Brasil, esta década é reconhecidamente a década do acesso dos estudantes à escola pública, inclusive os alunos com necessidades especiais.

Soma-se a estes avanços a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, que inspirado nos princípios da Constituição de 1988, passaria a regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Logo em seguida, tem-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca, em junho de 1994. A Declaração de Salamanca, como é conhecida, tornou-se um divisor de águas da educação especial. Pois reconhecia a seletividade dos sistemas escolares e exigia a construção de uma escola para todos. Isto quer dizer que, todos os países membros do acordo deveriam formular políticas educacionais de inclusão. Segue abaixo um trecho da Declaração de Salamanca. (MEC, 2003):

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras É o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade a todos, através de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deverá ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola. (MEC, 2003)

Neste ensejo foi lançada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de 'integração instrucional'. Este documento declara que os alunos com deficiência "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais". (MEC, 1994, p.19). No entanto, o que ocorreu na prática, foi a responsabilização do estudante por seu desempenho escolar, contribuindo assim, para a naturalização de um fracasso escolar massivo desses jovens. Com relação aos surdos, o fracasso escolar era ao mesmo tempo produto da hegemonia da ideologia clínica, bem como uma justificava essencial para sua perpetuação. (SKLIAR, 2013)

Mesmo assim, essa compreensão foi ratificada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, que destina o Capítulo V, para discutir a Educação Especial. Neste momento, influenciadas pelas sucessivas reivindicações dos grupos ligados aos direitos das pessoas com deficiência, as políticas educacionais e seus programas passam a realizar, de forma diferenciada, o atendimento institucional agora considerando a escola regular como locus de socialização, mas com um olhar mais atento as necessidades dessas pessoas.

Outra novidade da LDB, nº 9.394/96, foi o entendimento da Educação especial enquanto modalidade. Tornando-se assim, transversal a todos os níveis de educação, o que reforçava sua atuação complementar junto à educação regular, assegurando-lhe ainda a possibilidade de ser pensada para junto à educação profissional. Acompanhando tais mudanças, surgiram a partir daí as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, onde o Art. 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

Concomitantemente a todo esse movimento, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lança o relatório, “Educação: Um Tesouro a Descobrir, coordenado por Jacques Delors, em 1999. Nele constam os quatro pilares da educação para o século XXI, são eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.

Outro documento emblemático foi o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, onde ressaltava-se que, “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (MEC, 2001).

Ao defender a inclusão de pessoas com deficiência, reafirmando o papel da Educação Especial junto à sociedade, o PNE estabeleceu metas e objetivos para os sistemas de ensino, o que oportunizou o atendimento às necessidades dos alunos especiais através de um conjunto de ações como, a criação de classes comuns, formação docente, acessibilidade estrutural e o atendimento especializado. (BRASIL, 2001)

Em seguida, veio a maior conquista da comunidade surda, a Lei nº 10.436 de 2002. Esta reconhecia oficialmente a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Ela define ainda, as atribuições para os profissionais que atuarão junto aos surdos e construção de uma educação bilíngue como forma de atendimento mais apropriado. Este marco legal foi visto pela comunidade surda como uma das mais importantes conquistas para o reconhecimento e a afirmação da cultura surda.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

No ano seguinte, o Ministério Público Federal – MPF, divulga o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da

Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Logo depois, a comunidade surda conquista através do Decreto nº 5.626/05, que as instituições assegurem o atendimento diferenciado para alunos surdos, em todas as etapas e modalidades da educação, bem como professores bilíngües, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Outro marco histórico da educação especial do século XX, foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, nesse momento foi estabelecido que os países deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetivou, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior. (MEC, 2007)

Em 2007, foi a vez do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, através do Decreto n. 6.094/2007, reconhecer e propor diretrizes, por meio do Compromisso Todos pela Educação, e eixos para a formação de professores de educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, além do acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

Durante a 48ª Conferência Internacional de Educação em Genebra, realizada em 2008. O princípio da educação inclusiva apresentado pela Declaração de Salamanca, foi mais uma vez, discutido a partir da qualidade do cumprimento do direito de todos, crianças, jovens e adultos, a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas. Apesar de não ser evidenciado são variadas as interpretações sobre o que é uma educação inclusiva. (FÁVERO; FERREIRA; IRELAND; BARREIROS, 2009)

No mesmo ano, é divulgada pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, um documento que se propôs a apresentar diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Esta proposta implicaria em mudanças estruturais e culturais nas escolas, tendo na educação inclusiva um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, de modo a caminharem juntos com as propostas político pedagógica das escolas. (MEC, 2008)

Contudo, a mudança mais emblemática da última década se daria com a Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. (BRASIL, 2013) A partir dela toda a educação pública passa a ser repensada, forçando o Estado assumir por completo a responsabilidade com a educação do cidadão, desde a educação infantil até o ensino médio. Outra conquista do ano de 2013, foi a criação do Estatuto da Juventude, através da Lei n. 12.852, onde estão dispostos os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude, além do Sistema Nacional de Juventude.

Finaliza-se a retrospectiva histórica das principais regulamentações da política educacional de inclusão, com a Lei n. 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este documento se configura como um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. E foi instituído para assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. As grandes novidades deste documento é o capítulo específico sobre a igualdade e não discriminação, pois assume uma forma mais abrangente de identificar e combater as formas de exclusão sofrida por essas pessoas.

Todavia, esta será apenas mais uma lei morta se não encontrar espaço e vontade política para sua efetiva realização. O que significa dizer que não há descanso para aqueles que lutam por seus direitos. Basta acompanharmos os movimentos da recente agenda política em nosso país. Pois, apesar dos diversos avanços que foram citados atualmente os mesmos encontram-se seriamente ameaçados. Visto que, desde 2016, os mesmos vêm sofrendo um progressivo desmonte. E o mais emblemático de todos foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação – MEC, logo no primeiro mês do Governo Bolsonaro.

Depois de apresenta-se os principais documentos reguladores da educação inclusiva. Faz-se necessário está atento as nuances do processo, pois o conceito de educação inclusiva é bastante discutível. O que exige uma vigilância constante dos preceitos legais para que estes direitos formais tornem-se direitos reais. Todavia, apesar de se ter avançado para uma concepção mais ampla, como forma que apoia e acolhe a diferença entre todos os sujeitos do processo educativo. Faz-se necessário estar atento a multiplicidade de conceitos que envolvem a inclusão.

Segundo Defourny apud Fávero (2009):

O objetivo da educação inclusiva é eliminar exclusão social que resulta de atitudes e respostas à diversidade com relação à etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades. Assim, parte do princípio que a educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. (DEFOURNY apud FAVERO, 2009, p.6)

O desafio da inclusão escolar se impõe tanto a países ricos como países pobres, é obvio que os desafios são distintos. Contudo, exigem igualmente grandes esforços para se colocar em prática. Por diversas vezes as escolas são vistas com certa desconfiança, pois mesmo com políticas públicas que enfatizam a integração, a mudança tem se manifestado essencialmente metodológica, o que a faz ser percebida como um reducionismo, pois o que precisa ser revisto nas escolas são as concepções de sujeito e suas representações culturais (AINSCOW, 2009).

Há ainda, dentro da escola outro movimento que tem ganhado grande destaque nos últimos anos. Trata-se dos alunos com dificuldades de aprendizagem, que também passam a ser discutidos pela inclusão. Tudo impõe uma série de desafios que as escolas talvez não estejam preparadas para enfrentar.

De acordo com, Ainscow (2009) há pelo menos cinco formas de conceituar inclusão, são elas: inclusão referente à deficiência; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão de todos os grupos vulneráveis; Inclusão como forma de promover escola para todos; e inclusão como educação para todos. A primeira, a inclusão referente à deficiência e a necessidade de educação especial, considera que:

a inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escola regulares. A eficácia desta abordagem

tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada. (FAVERO, 2009, p. 15)

Apesar da limitação esta visão não pode ser ignorada. Pois, uma vez rejeitada a ideia de inclusão vinculada a necessidades educacionais especiais, pode-se incorrer no desvio da atenção da continua segregação vivida por estudantes com deficiência. De modo que, a dificuldade educacional vista como necessidade educacional especial permanece como a perspectiva dominante, pois absorve na discussão sobre as dificuldades de aprendizagem as necessidades individuais. (MITTLER, 2000)

A segunda, a inclusão como resposta a exclusões disciplinares, neste caso são associados além das necessidades especiais os maus comportamentos. O que abre uma porta para uma série de transtornos psicológicos que ainda não estão bem localizados. Mas que produzem quadros que precisam ser considerados. Neste caso, especificamente, há o receio de que em nome da inclusão, as escolas acabem por serem obrigados a que atendam a um número desproporcional de estudantes de comportamento difícil, ou distúrbios psicológicos que ainda não foram bem identificados (BOOTH, 1996).

Sobre isso Ainscow (2009) nos diz que a exclusão disciplinar não pode ser entendida sem estar ligada aos eventos e às interações que precedem, à natureza dos relacionamentos e à abordagens de ensino e da aprendizagem na escola. Apesar de ainda pequeno o número de alunos categorizados como estudantes com dificuldades emocionais e comportamentais percebe-se que a prática da exclusão neste sentido se apresenta de maneira velada. Ou seja, a exclusão informal, mesmo não sendo mensurada pode ser percebida pelo desencorajamento dos estudantes em permanecerem na escola.

O terceiro conceito de inclusão se apresenta como forma de promover escola para todos. Este conceito esteve presente em vários momentos da evolução histórica da educação inclusiva. Pois, se apresenta como “uma linha de pensamento um tanto diferente sobre inclusão refere-se ao desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou ‘escola compreensiva’, e a construção de abordagens de ensino e aprendizado dentro dela.” (AINSCOW, 2009, p.17)

A premissa desse modelo de escola é criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Contudo, o que acontece na prática é uma exclusão dentro da inclusão, pois a ideologia hegemônica acaba por sufocar as iniciativas inclusivas. De modo que, para que a mesma se efetive se faz necessário um forte movimento de reforma da escola, seu currículo e suas práticas para verdadeiramente valorizar a diferença. Do contrário, criará mais segregação.

A quarta é a inclusão como educação para todos. Resultado do Movimento Educação para Todos- EPT, dos anos 90. Este por sua vez, enfatizava a educação apenas como instrução e defendiam a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Muito semelhante ao conceito anterior, mas com ênfase no ensino ou seja, não se propõe uma mudança de fato na cultura da escola para entender, atender e respeitar os diferentes (AINSCOW, 2009, p.17).

O quinto conceito de inclusão diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão. Ela se traduz por uma tendência crescente de ver a exclusão na educação de forma mais ampla, em termos de superação da discriminação e da desvantagem em relação a quais quer grupos vulneráveis a pressões excludentes. (AINSCOW, 2009, p.15)

Esta é a perspectiva deste trabalho, que se propõe a abandonar a ideologia clínica, que reduz o surdo a deficiente auditivo, e aproximar-se dos paradigmas socioculturais. Uma vez que, a própria comunidade surda rejeita a representação construída pela medicina que, o obriga a buscar a condição de ouvinte.

5.5 EDUCAÇÃO PARA SURDOS

A educação de surdos pressupõe o conhecimento de uma série de questões, mas a primordial está relacionada ao reconhecimento da cultura surda e da língua de sinais. Contudo, há uma batalha invisível por espaço e reconhecimento. Para ilustrar esta situação segue a polêmica entre a Sociedade Brasileira de Otorrinolaringologista e Cirurgia Cervicofacial - SBOCC e a Comunidade Surda. O fato se deu em decorrência da SBOCC lançar uma nota²⁸, em 29 de outubro de

²⁸ Disponível em: <https://www.aborccf.org.br/secao_detalhe.asp?s=51&id=2092> Acesso em: 21.jul.2019.

2009, intitulada, ORL em prol da informação na TV Globo, direcionada aos diretores da emissora, que respondiam pela novela “Cama de gato”, exibida de outubro de 2009 a abril de 2010, onde se abordava o tema da surdez. O enredo da novela tratava de um personagem de nome *Tarcisio* que era pianista e havia perdido a audição e agora passava a se comunicar através da língua de sinais (SILVA, 2019). Em nota, o Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento, presidente da SBOCC, informava que:

Entregamos uma carta ao Erlanger, assinada por dez professores doutores de várias universidades federais e estaduais - Prof. Dr. Rubens Vuonno de Brito Neto, Prof. Dr. Luiz Lavinsky, Prof. Dr. ShiroTomita, Prof. Dr. Paulo Porto, Prof. Dr. Silvio da Silva Caldas Neto, Prof. Dr. André Luis Sampaio, Prof. Dr. Robinson Koji Tsuji, Prof. Dr. Rogério Hamerschmidt, além de mim -, pedindo que se preste atenção no implante coclear como tendência mundial em tratamento de surdez severa e profunda e que consideramos um retrocesso o uso de Libras na novela [...] A cirurgia de implante coclear possibilita excelente qualidade de vida a quem nasceu surdo, ou perdeu a audição com o passar do tempo por várias causas e permitindo uma vida normal junto a outros ouvintes, além da inserção num mercado de trabalho competitivo da mesma forma que qualquer outra pessoa. [...] Os telespectadores da novela que vivenciam o problema poderão prejudicar a decisão de famílias que virão a tratar seus filhos surdos. Temos que respeitar a vontades daqueles adultos que não tiveram a oportunidade de serem implantados e hoje desejem continuar surdos. Mas não se pode negar às crianças pequenas, que ainda não podem decidir por si próprias, o direito de serem ouvintes. [...] Acreditamos que a Rede Globo tem todas as condições de informar corretamente as pessoas de todo o Brasil e, o melhor, ajudará a tirar o estigma da surdez da população brasileira, pessoas que vivem, definitivamente, caladas, por desinformação. (*Ibid.*)

De acordo com, Silva (2019), a intenção dos médicos era garantir o direito a informação sobre o tratamento da surdez através do implante coclear. Entretanto, é preciso considerar que o discurso médico não é um discurso qualquer, pois evoca uma autoridade por vezes indiscutível. Na verdade, o termo deficiente auditivo, cunhado pela Organização Mundial da Saúde – OMS – é termo oficial para se referir aos surdos, adotado por órgãos e instituições públicas, por ser, inclusive capaz de conceber graus de surdez, entre leve, moderado, severo ou profundo. (CARDOSO, 2016)

Já o termo surdo faz parte de um contexto histórico e cultural vivido por esse grupo de pessoas, que ao reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada e que utilizam língua de sinais, não veem a si mesmos como sendo marcados por uma perda (CARDOSO, 2016). Contudo, este episódio vivido pela comunidade surda brasileira não parou por aí. Pois, ao saber da nota os Membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) e outros especialistas em língua de sinais, enviaram em 11 de novembro de 2009, um carta intitulada, Inclusão de Libras na Novela da Globo²⁹ aos mesmos diretores do setor de marketing da Rede Globo, desaprovando alguns argumentos dos referidos médicos das SBOCC. Na carta os especialistas comunicavam que:

Os surdos brasileiros estão espalhados no país e formam a comunidade Surda Brasileira. Esses surdos usam a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida por meio da Lei da Libras n. 10.436, de 2002. É uma língua que apresenta todas as propriedades linguísticas de quaisquer outras línguas humanas, ou seja, por meio dela é possível falar sobre quaisquer assuntos(desde o mais trivial até o mais acadêmico, técnico e científico). < Enquanto doutores especialistas da língua de sinais, precisamos informar às instituições públicas e privadas brasileiras que qualquer comunidade linguística tem o direito de usar sua língua nativa, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - UNESCO.

Conforme a Federação Mundial de Surdos, o Brasil é um dos países que está mais avançado quanto às políticas linguísticas de reconhecimento da língua de sinais pelo país. Portanto, estamos à frente de muitos outros países, por termos uma Lei que reconhece a Libras como língua nacional e um decreto que a regulamenta ações concretas que a legitima.(Decreto 5626/2005).

Portanto, a manifestação dos otorrinolaringologistas à REDE GLOBO, dizendo que a utilização da Libras na novela “Cama de Gato” é considerada um “retrocesso” é impropriedade! Pelo contrário, a REDE GLOBO, como já fez em outros momentos, está incluindo uma das línguas nacionais do país em suas novelas. Fazendo isso, a REDE GLOBO, além de incluir os surdos brasileiros, usuários da Libras, na sociedade, está reconhecendo o estatuto linguístico social de grupo social minoritário que faz parte do país. Essa atitude é louvável e representa, sim, uma postura atual e atenta à realidade brasileira.

Gostaríamos, ainda, de manifestar que, do ponto de vista linguístico, ser bilíngue, apresenta uma série de vantagens. Os surdos brasileiros com implante ou sem implante coclear, na sua grande maioria, são bilíngues, tendo, portanto, a Libras e a Língua Portuguesa, enquanto línguas. Alguns deles são multilíngues, fluentes em Inglês e Língua de Sinais Americana. Retrocesso é fadard surdos com implante coclear a serem monolíngues, pois, considerando o estado atual de globalização em que se encontra o mundo todo, as pessoas monolíngues encontram-se em posições muito menos privilegiadas socialmente. Portanto, reforçamos que o comentário dessa equipe médica específica é inaceitável, e contraria as recomendações de outras equipes médicas, como a de Isabelle Rapin, Medicine Doctor, do Albert Einstein College of Medicine, Bronx, N.Y., que recomenda explicitamente que a língua de sinais seja usada como parte do programa de reabilitação auditiva de crianças implantadas. (idem)

O exemplo apresentado demonstra o choque de duas perspectivas sobre deficiência. A primeira, percebe a mesma como uma desvantagem do sujeito que a possui. E a segunda, entende que, na verdade é a sociedade que não se ajusta a

²⁹ Disponível em:<http://lutaolibras.blogspot.com/2009/11/inclusao-de-libras-na-novela-da-globo.html> acesso em 21. jul.2009.

diversidade humana, por isso, apresenta barreiras que impõem uma normalização que impedem o desenvolvimento dos sujeitos. Os dois modelos se diferenciam “tanto pela lógica da causalidade da deficiência - que passa para a estrutura social, quanto no seu conceito - ao considerar a deficiência como sendo uma variação humana e não mais compreendida como uma forma de vida inferior às demais.” (MAGNOBOSCO; SOUSA, 2019, p. 2)

Neste sentido a escola é apenas mais uma arena entre os dois modelos. Uma sociedade complexa nos impõe compreender fenômenos que por muito tempo permaneceram intocados, mesmo para as áreas mais progressistas das ciências sociais. Atualmente, a condição da inclusão está assegurada pelo direito das pessoas com deficiências de conviverem em sociedade. Contudo, por vezes, aquilo que é garantido por lei não é cumprido na prática. E a polemica anteriormente apresentada foi justamente para demonstrar o modelo médico da deficiência, que vê a pessoa como portadora de uma patologia.

Ou seja, primeiramente está a deficiência da pessoa, e ela é relegada a um papel passivo de paciente. É um modelo de deficiência que busca um “padrão de normalidade”, de funcionamento físico, intelectual e sensorial. Este modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição. (AUGUSTIN, 2012, p. 2-3)

Já o modelo social acredita que,

O modelo social aponta criticamente para o modo como a sociedade se organiza, desconsiderando a diversidade das pessoas e excluindo pessoas com deficiência de meios sociais e políticos. Este modelo identifica três barreiras principais que a pessoa com deficiência enfrenta: barreiras de acessibilidade, institucional e atitudinais. Acredita-se que superando estas barreiras haverá um impacto benéfico para toda a comunidade. O modelo social tem permitido à pessoa com deficiência retomar o controle de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando ativa e politicamente de sua comunidade. Esta abordagem leva a compreender que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão. (AUGUSTIN, 2012, p. 3)

Ao compreender-se que há uma disputa de interesses entre os dois modelos deve-se atentar para o fato de que o paradigma da inclusão dos surdos estaria invariavelmente dentro de duas categorias de inclusão, a do reconhecimento das necessidades especiais e a de grupos vulneráveis, o que amplia o seu espectro

conceitual. Sobre isso, Bigogno (2010), oferece algumas pistas “para compreender as relações humanas e a vida em sociedade, precisamos compreender como os indivíduos convivem com suas similaridades e diferenças (BIGOGNO, 2010, p. 1).

Depois disso, e pensando no título deste tópico, alguém poderia pensar que, para se conceber uma educação para surdos bastaria tratar-se da adaptação de um método ou uma metodologia específica, ou ainda a simples inclusão da língua de sinais na escola e pronto, estaria tudo resolvido. No entanto, a experiência leva-nos a desconfiar de respostas simplistas. Com isso, não se está negando a importância de elementos como um projeto político pedagogo inclusivo, a reorganização curricular, a adaptação de salas de aula, a acessibilidade dos prédios dentre outros. Ao contrário, eles é que estão desviando a atenção do que realmente faz toda a diferença.

Exatamente por esta razão, iniciou-se pela questão da ‘novela’, que trazia uma questão muito mais profunda sobre o que é legítimo e o que não é, sobre o direito de ter representação, mais acima de tudo, o direito de ter sua identidade e cultura respeitados. E não mais, permitir-se ser tratado como anormal ou doente, porque é esta a visão associada ao discurso clínico, uma surdez vista como patologia (CARDOSO, 2016). Porém, mesmo aqueles que adotam o discurso médico, tomando a surdez como desvantagem. Precisam entender que há um forte movimento cultural que naturalmente atrai a pessoa surda. E que este tem se fortalecido exatamente por fazer oposição ao movimento da exaltação da língua-oral, que foi arbitrariamente instituído pelo Congresso de Milão, em 1880. Este fato não pode ser esquecido, nem negado, pois suas consequências são sentidas até os dias de hoje.

Neste sentido convém citar Carlos Skliar (1998) que é fonoaudiólogo e renomado pesquisador da cultura surda, quando o mesmo apresenta as potencialidades da pessoa surda:

[...] potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidades para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.(SKLIAR, 1998, p.26)

Por isso, pensar em educação de surdos ultrapassa a implantação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para se fixar no reconhecimento da cultura surda e das identidades surdas, só então, se estará apto a falar em escola bilíngue e biculturalismo. Quando no início deste capítulo buscou-se Arroyo (2010) para falar da importância de retomar-se a questão das desigualdades, como questão central para as políticas educacionais, mas agora em um novo contexto, como novos sujeitos sociais. Foi pensando no reconhecimento dessas ‘novas’ identidade, desses ‘novos’ sujeitos, que até então, eram sistematicamente negados. Não é à toa o fracasso experienciado pela educação especial. Wrigley (1996) expõe todo esse drama:

Os prospectos para as crianças surdas são reproduzidos dentro de uma subclasse de educação chamada “especial”. Raramente no caso da educação especial, significa algo adicional ao comum; na verdade é um subgrupo ou uma porção que daí se delimita. Pressuposições são feitas a partir de uma ‘capacidade de absorção’ de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, em vez de questionar-se ‘canais de absorção’ alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no ‘canal perdido’ que falta como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Essa relação irônica pela e dentro da educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora essa obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como adultos surdos. (WRIGLEY, 1996, p.6)

Com isso, ratifica-se que já se havia dito anteriormente, para se construir qualquer proposta de educação de surdos, faz-se necessário o conhecimento dos conceitos histórico culturais de sua cultura e identidades. Contudo, ainda há atualmente várias escolas com propostas educacionais distintas. Pode-se dizer que quando se fala em educação de surdos duas grandes classificações, são evidenciadas: o modelo clínico – terapêutico da surdez e o modelo sócio – antropológico da surdez.

O modelo clínico-terapêutico da surdez se propõe a desenvolver uma educação centrada na língua oral e, como consequência a integração do surdo a cultura ouvinte. Temo como seu principal marco o Congresso de Milão de 1880, quando um grupo numeroso de educadores ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais, e decidindo que a partir daquele momento a língua oral seria o único objetivo do ensino da educação surda (SKLIAR, 1997):

O modelo clínico – terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido e se traduziu educativamente em estratégias e em recursos de índole reparadora e corretiva. A partir desta visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. (SKLIAR, 1997, p. 79)

Neste momento da história as discussões sobre a educação dos surdos saiu do âmbito educacional para a medicina, passando a criar o que se convencionou chamar de “medicalização da surdez”³⁰ (CUXAC, 1983; LANE, 1986; SANCHEZ, 1989). A metodologia que melhor representa estas ideias é o oralismo. Pois, seus pressupostos baseiam-se em desenvolver a fala do surdo, justificando que existe uma dependência entre a língua falada e o desenvolvimento cognitivo, algo que a muito já havia sido descartado pelos linguistas

. As consequências das práticas oralistas foram milhares de surdos que apenas pronunciavam palavras de forma mecânica, permanecendo analfabetos.

Outra metodologia que seguiu a abordagem clínico – terapêutica da surdez, era a da Comunicação total. Quando se percebeu que os surdos educados por meio da metodologia oralista não conseguiam se comunicar de maneira satisfatória com os ouvintes e os surdos insistiam em comunicar-se pela língua de sinais. Segundo Schelp (2008) vários especialistas decidiram que os surdos poderiam utilizar toda e qualquer forma de comunicação. A este método convencionou-se chamar de Comunicação total. De acordo com Ciccone (1996):

A comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, em equivoco considera-la, inicialmente, como tal [...] A Comunicação total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideias paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para o seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por

³⁰ A medicalização da surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mas que interiorização de instrumentos culturais significativos, com a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente a débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar pela cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. (SKLIAR, 1997, p.79)

si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.(CICCONE, 1996, p.08)

Fica evidente na fala do autor que o método da comunicação total não surgiu para negar o método oralista. Ao contrário, apresentava-se como um sistema de comunicação complementar (MARCHESI, 1995, p. 59). O modelo sócio antropológico da surdez surgiu a partir de duas observações na década de 60. A primeira, era o fato de os surdos formarem comunidades cujo o fator aglutinador era a língua de sinais. E o segundo, dava conta dos excelentes resultados acadêmicos de filhos surdos de pais surdos, especialmente em habilidades ligadas a língua oral e escrita (SKLIAR, 1997).

De modo que, os olhares começaram a se voltar para a língua de sinais. Pondo em questão, a surdez como doença, e começando a considerar que o fracasso escolar dos surdos não estivesse ligado a natureza “restrita” da língua de sinais, mas a razões sócio-educativas que restringiam o desenvolvimento dos surdos. Ou seja: “se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusa-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores” (SKLIAR, 1997, p. 91).

Desde então, a língua de sinais passa a figurar na centralidades de inúmeras ações direcionadas a educação dos surdos. Sem, no entanto, desconsiderar a importância da língua em que está inserida. Em outras palavras, “a comunidade surda está isolada linguística e culturalmente da comunidade majoritária ouvinte, mas está integrada economicamente como na maioria das sociedades industrializadas do mundo. (MASSONE; JOHNSON, s.d.) A necessária compreensão das duas línguas, fez com que surgisse uma proposta que utilizasse a língua de sinais para a comunicação entre surdos e a segunda língua para integrar-se à comunidade ouvinte. Surgindo assim, uma proposta bilíngue – bicultural.

Desta forma, pode-se afirmar que a língua de sinais reforça a proposta bilíngue e a proposta bilíngue reforça a importância da língua de sinais:

O surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de ‘aprendizagem’. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos

conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais. (LACERDA, 2000, p. 53-54)

Na citação acima o autor destaca que a primeira língua do surdo deve ser a língua de sinais, pois a mesma permite seu desenvolvimento rico e pleno. Isto se dá porque as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais facilmente apreendidas pelos surdos (QUADROS, 1997).

E por fim, chega-se a um dos personagens mais controversos da educação de surdos, o intérprete. Este profissional que passa meio despercebido pela prática colar. E que por vezes é o principal elo entre o estudante surdo e o professor, uma vez que a maioria dos alunos surdos só vão aprender libras na escola, e tardiamente. No Brasil, sua presença na sala de aula é oriunda da Proposta de Inclusão Escolar das Minorias Sociais, com base na Declaração de Salamanca, presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001:

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...] (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar que, neste período o intérprete era indispensável, pois ao mesmo cabia o papel de garantir a inclusão de crianças surdas em salas de aula do sistema regular de ensino, quer público ou privado (LEITE, 2005). Portanto, buscavam-se inúmeras soluções para os problemas de comunicação enfrentados pelos alunos surdos, quando surgiu a ideia de um intérprete. Isto já acontecia em outros países. Sua principal função era ser apoio permanente ou temporário dos alunos surdos para que os mesmos pudessem alcançar os objetivos educacionais. (VOLTERRA, 1994):

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, verifica-se que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidar do aparelho auditivo, atuar em face do comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, agir como educador diante das dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deva integrar a equipe educacional; todavia, isto o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas. (LACERDA, 2005, p.8)

Contudo, acreditava-se que esta era uma condição temporária, pois “à medida que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos (especialmente sobre a segunda língua) de maneira satisfatória, em contraponto a uma “inclusão escolar” sem qualquer cuidado especial” (LACERDA, 2000, 57). Por outro lado, apenas, a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura que questões metodológicas e socioculturais estejam resolvidas, ao contrário. Contudo, sua presença se faz necessária dentro de um conjunto de ações que visam garantir o desenvolvimento do aluno surdo.

De modo que, o que se quer dizer é que a construção de uma educação para surdos exige um conjunto de medidas que garantam um espaço socioeducacional acolhedor e estimulantes para esses alunos. E cada dos elementos aqui citados são de fundamental importância para tal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem verdade que as desigualdades sociais antecedem a vida escolar, mas também é verdade que a escola tem grandes possibilidades de instrumentalizar os jovens a reivindicar seus direitos. Este trabalho tratou de buscar explorar o potencial pedagógico das trajetórias escolares de três jovens surdos no intuito de identificar práticas inclusivas e excludentes de seus percursos escolares na intenção de aprimorar o trabalho pedagógico da escola. Para tanto, a pesquisa mesclou aspectos particulares à contextos macropolíticos, no intuito de evidenciar o quanto a vida e as oportunidades pessoais são condicionadas por políticas públicas. Nesta relação entre o público e o privado, explora-se o espaço revolucionário que políticas educacionais de inclusão oferecem a esses jovens.

A pesquisa evidencia que apesar dos percalços, muito se tem feito para romper o ciclo da invisibilidade que impõe, não apenas aos surdos, mas a todo aquele é diferente, a exclusão e o ostracismo social. Justificada por vezes, pela perspectiva médica da deficiência, na qual doença ou incapacidade, restringe-se a observar mais o que falta do que o sujeito social. Todavia, o trabalho não está aqui para negar os benefícios físicos e sensoriais que a medicina possa oferecer, mas criticar sua ênfase na patologização da deficiência, negando a existências de barreiras sociais, ambientais e institucionais que impedem o desenvolvimento dessas pessoas. Por outro lado, a investigação buscou-se fortalecer a interpretação do modelo da construção social, onde o problema não é o sujeito, mas a sociedade que não se prepara para atender a diversidade, o que acaba por reforçar a exclusão.

Neste sentido, inverte-se a lógica que obriga a pessoas a si adequar, propondo-se a sociedade assumir e compreender a diversidade humana, para então, elaborar e ressignificar suas políticas educacionais e propostas pedagógicas.

Tal processo deve iniciar demonstrando confiança no sucesso do jovem surdo, fomentando assim, altas expectativas, que no caso dos surdos, são motivadas pela presença de mais professores surdos e intérpretes. Pois a simples representação faz com que os jovens surdos se inspirem e enfrentem as limitações, empoderando-se de uma maior autonomia.

O segundo ponto é formação de professores para o atendimento desses jovens. Além da formação específica na área os professores e as escolas precisam de programas de formação continuada que levem em conta as especificidades das

comunidades escolares. Tais formações devem produzir uma maior sensibilização e comprometimento com a educação dos jovens surdos. O terceiro ponto, é a consolidação de currículos atraentes aos jovens, ou seja, que respeitem e entendem as aspirações da juventude a qual se destina. Não há como pensar uma escola para a juventude sem considerar seus anseios. Isto significa dizer que além dos conhecimentos essenciais as escolas devem ampliar os horizontes para esses jovens.

Vale ressaltar que, atualmente o estado do Ceará tem apresentado inúmeras ações que evidenciam seu compromisso com o direito à educação pública. E os indicadores educacionais são a melhor prova disso. Contudo, é preciso se estar atento a ênfase de bater metas, para que esta não se torne a razão de ser da escola. E assim, acabe por subverter os objetivos de uma formação humana. O encantamento pelos índices é absolutamente normal, mas estes precisam estar relacionados a outros fatores que interferem na educação. De modo que, ao desconsiderar-se os fatores extraescolares, com suas desigualdades e processos excludentes compromete-se a análise de políticas educacionais. O que contribui para que os sistemas educacionais permaneçam reféns da visão reducionista da realidade pautada apenas em políticas de responsabilização.

Com isso se quer dizer que, limitar a qualidade da educação a variação de seus índices é extremamente perigoso, pois há uma série de interesses políticos em questão. Por exemplo, se os índices crescerem a educação será avaliada como de qualidade, mesmo que estes resultados sejam obtidos exclusivamente, através do treino dos estudantes para a realização de avaliações externas. Já se eles caírem a educação pública passa a ser desvalorizada e até culpabilizada por um fracasso que é bem anterior a ela. O que conseqüentemente, incentiva o crescimento de um mercado educacional que passa a vender soluções mágicas para corrigirem os índices. Estas considerações são fundamentais para que a escola possa verdadeiramente avançar. Afinal, não atalhos para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. Brasília: Cadernos ENAP, 1997

ALMEIDA, WolneyGomes. **Educação de Surdos**: formação, estratégia e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, 2015. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/m6fcj/pdf/almeida-9788574554457.pdf>>. Acesso em:15.jul.2019.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n.113, p.1381-1416, out-dez, 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400017&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 15.jul.2019.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BIGOGNO, Paula Guedes. **Cultura, comunidade e identidade surda**: o que querem os surdos?, [S.l:s.n], 2010. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 15.jul.2019.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11.ed. Brasília: EdUNB, 1998.

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**. 2.ed. Brasília: EdUNB, 1981.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BUCHMANN, C;HANNUM, E.Education and Stratification in Developing Country: A review of the oriesand research. **Annual Review of Sociology**, v.3, n.7, p.22-27, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4024, 10 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 dez. 1961.

_____. Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995.Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 fev.1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 set. 2001.

_____. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes do Ensino de 1º e 2º Grau. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 ago. 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2005.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRESSER-PERREIRA, Luiz Carlos. **A reforma, do estado dos anos 90:** logica e mecanismos de controle. São Paulo: Ed34, 1998.

_____. A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição de 1988. **Revista del Clad: Reforma y Democracia**, v.7, n.4, p.44-49, 1995.

_____. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil.** São Paulo: Ed34, 1996.

_____. "Da Administração Pública Burocrática à Gerencial". **Revista do Serviço Público**, v.47, n.1, p.33-38, jan.1996.

CARDOSO, Israel Gonçalves. Surdo-Mudo ou mudo, deficiente auditivo ou surdo: qual dessas terminologias pose-se adotar? **Revista Virtual de Cultura Surda**, v.17, n.6, p.33-37, fev. 2016. Disponível em:<<http://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20REVISTA%2017%20Israel%20Gon%C3%A7alves%20Cardoso.pdf>>. Acesso em: 15.jul.2019.

CARVALHO, Elma Julia G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.109, set. 2009.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira:** o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

CEARÁ. **Plano de mudanças:** juntos mudando o Ceará– 1987/1990. Fortaleza: SEPLAN,1987.

_____. **Plano de Desenvolvimento Sustentável:1995/1998.** Fortaleza: SEPLAN, 1995

_____.**Plano Decenal de Educação para Todos: 1993/2003.** Fortaleza, 1994.

_____. **Consolidando um novo Ceará:** plano de desenvolvimento sustentável - 1999/2002. Fortaleza: SEPLAN, 2000.

_____. **Programa de Descentralização da Administração e Gestão Participativa.** Fortaleza: SEDUC, 1996.

_____. **Programa de Melhoria da Educação Básica.** Fortaleza: SEDUC/FDG, 2001.

_____. **Plano Integrado de educação profissional e tecnológica do estado do Ceará.** Fortaleza, 2008.

_____. **Relatório de Gestão:** “O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014”. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACIÓN PARA EL DESARROLLO. **Uma Nova Gestão Pública para a América Latina.** Caracas: CLAD, 1998.

COLEMAN, J.S.; et.al. **Equality of Educational Opportunity.** Washington:[s.n],1966.

FERREIRA, O.F.; ANDRADE, M.H.; SOARES, A.M.F.; REBOUÇAS, G.M. Políticas públicas de educação inclusiva: um breve relato dos documentos legais. **Id onLine Rev. Psic.**, v.10, n. 32. nov-dez.2016. Disponível em:<<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/571>>. Acesso em: 15.jul.2019.

FAVERO, O.; FERREIRA,W.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. **FHC diz que lei é “fim da era Vargas”.** São Paulo, 14 fev.1995.

_____. **Depois de susto “era Tasso” ganha mais 4 anos no poder.** São Paulo, 28 out. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. **O saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57 – 63, 1995.

GOMES, Francisco Nivaldo Araujo. **Gestão da educação profissional do Estado do Ceará:** uma análise do perfil de competências dos gestores. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

HAECHT, Anne Van. **Sociologia da Educação:** a escola posta à prova. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, v.21, n. 55, nov, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 15.jul.2019.

JANNUZI, Gilberta. Políticas Sociais Públicas de Educação Especial. **Revista Vivência**, Florianópolis, v.3, n.12, p. 24-25, 1993.

KARNOFF, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. **Educação de surdos no Brasil**: pesquisa sobre aspectos culturais e educacionais. [S.l:s.n], 1998. Disponível em:<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149184/000987413.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15.jul.2019.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Instituições, campanhas e lutas**: história da educação especial no Ceará. Fortaleza: EdUFC, 2008

LINHARES, Naedja Pinheiro Rodrigues. **Escola estadual de educação profissional do Ceará**: uma reflexão sobre o modelo de gestão de tecnologia empresarial socioeducacional. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação.Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa “Toda criança na escola”**. Brasília:MEC, 1997.Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000686.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2019.

MELLO, Anahi G. de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Rev. Ciência e Saúde Coletiva**, v.8, n.21, p.22-28, out. 2016. Disponível em:<https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232016001003265&script=sci_abstract>. Acesso em: 21.jul.2019.

MELO, Marcus André B. C. de; GUNN, Philip; GONDIM, Linda; LUBAMBO, Catia. **Elites empresariais, processos de modernização e políticas públicas**: o caso do Ceará. Recife: Instituto de Estudos da Cidadania, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E DA REFORMA DO ESTADO. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.

MOURA, M.C.; CAMPOS, S.R. L.; VERGAMINI, S.A.A. (orgs). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. São Paulo: Santos, 2011.

MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LAUDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MORI, Nerli N.R.; SANDER, Ricardo E. **História da educação dos surdos no Brasil.** Maringá:[s.n], 2015. Disponível em:<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em:15.jul.2019.

NASCIMENTO, Elimar P. do. Hipóteses sobre a nova exclusão Social: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. **Cad. CRH**, Salvador, v.6, n. 21. p..29 – 47, jul./dez.1994. Disponível em:<<file:///C:/Users/Giulia%20Melo/Downloads/18772-63577-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15.jul.2019.

NETTO, José Paulo. **Democracia e transição socialista:** escritos de teoria política. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

NOGUEIRA, Claudia Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 3, n.2, p.57-74, 2004. Disponível em:<<file:///C:/Users/Giulia%20Melo/Downloads/18772-63577-1-PB.pdf>> Acesso em: 15. Jul.2019.

OLIVEIRA, Francisco de. **O PT dos empresários:** anacronismo ou modernidade do grupo Jereissati. [S.l]: Mímeo, 1993.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventing government:** how the entrepreneurial spirit is transforming the public sector. Reading, MA: Addison-Wesley, 1992.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in América:** viocesfrom a culture. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

PERLIN, Gladis T. Identidades surdas. In:SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediações, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Rev. TST**, Brasília, v.75, n.1, p.22-28, jan/mar,2009.

_____. Direitos Humanos e o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana. In: LEITE, George Salomão. **Dos Princípios Constitucionais:** considerações em torno das normas princípios lógicos da Constituição. 2. ed. São Paulo: Método, 2008.

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

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas.** 3.ed. Brasília: CAPES:UAB, 2014.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.25, n.9, p.26-37, jul.1994. Disponível em:<http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_02.htm>. Acesso em: 15. Jul. 2019.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.9, p. 565-582, maio- ago. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 15.jul.2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. **Oficina do CES**, v.9, n.135, p.33-38, jan. 1999.

SANTOS, José Deribaldo dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Rev. Germinal. Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9.n 3, p. 236-240, dez, 2017.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. **Configuração e mobilização familiar nas escolas estaduais de educação profissional**: entre disposições, escolhas e motivações. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) –Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação. PUC**, Campinas, v.3, n. 24, p.7-16, jun.2008.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca; MARTA, Taís Nader. **Direito à Educação Inclusiva**: um direito de todos. São Paulo: Verbatim, 2013.

SILVA, Cesar Augusto de A. **Cultura Surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2019.

SILVA, Kelly C. B.de. **Educação inclusiva**: para todos ou para cada um - alguns paradoxos (in) convenientes. São Paulo: Escuta, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SILVÉRIO, Renata Abreu; ALBUQUERQUE, Francisco Carlos. **A gestão na educação profissional integrada no Ceará**: análise do modelo gerencial de resultados. Parnaíba:[s.n], 2012.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2013.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

XEREZ, Antonia Solange Pinheiro; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. Educação profissional integrada ao nível médio no Ceará: reformas e contradições. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 204-223, jan./abr. 2017

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Dados de identificação**

Título da Pesquisa: **INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDO: trajetórias de alunos da EEEP Joaquim Nogueira**

Pesquisador Responsável: **Elizabeth Chagas Gomes**

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “ INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDO: trajetórias de alunos da EEEP Joaquim Nogueira, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Elizabeth Chagas Gomes.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por *apresentar uma experiência de inclusão escolar de pessoas com deficiência auditiva na rede estadual de educação do Ceará, através de reflexões sobre a trajetória educacional de alunos do Curso Técnico de Instrução de Libras da Escola Estadual de Educação Profissional Joaquim Nogueira.*
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em descrever minha trajetória educacional e responder a uma entrevista e um questionário do pesquisador.
3. Ao participar desse trabalho contribuirei com a divulgação dos desafios enfrentados pelo estudantecom deficiência auditiva/ Surdez dentro da escola pública brasileira.
4. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
5. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

6. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

7. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Elizabeth Chagas Gomes, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (85) 998677647, e-mail: elizabethcgomes@hotmail.com

Eu, _____, CPF nº _____

declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Fortaleza, ____ de _____ de 2019

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B – Termo de compromisso de utilização de dados

TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS

Eu, _____, me comprometo a manter a confidencialidade sobre dados os coletados nas entrevistas, bem como manter a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os documentos internacionais e as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Afirmando que não guardarei cópias nem guardarei das entrevistas filmadas, fazendo a leitura dos sinais da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e gravando em áudio, devolvendo em seguida o material original.

Fortaleza, 12 de julho de 2019.

Intérprete

APÊNDICE C – Questionário de investigação sobre a trajetória escolar

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE AS TRAJETÓRIA ESCOLAR					
NOME:					
BLOCO 1 –					
1 – QUEM SÃO OS SEUS RESPONSÁVEIS?					
Mãe;	Pai;	Mãe e Pai;	Avós;	e)Tias e Tios;	f) Madrinha ou Padrinhos;
2 – QUANTAS PESSOAS NA SUA FAMÍLIA FALAM A LÍNGUA DE SINAIS?					
a)0;	b)1	c)2	d)3	e)Todos.	
3 – VOCÊ É ORALIZADO?					
a)Sim.		b)Não;			
4 – COM QUANTOS ANOS APRENDEU A LÍNGUA DE SINAIS (LIBRAS)?					
Anos.					
5 – COM QUANTOS ANOS APRENDEU A LÍNGUA PORTUGUESA (LER E ESCRIVER)?					
Anos.					
6– QUEM DOS SEUS RESPONSÁVEIS ACOMPANHA OS SEUS ESTUDOS?					
Mãe;	Pai;	Mãe e Pai;	Avós;	e)Tias e Tios;	f) Madrinha ou Padrinhos;
7 – ATÉ QUE SÉRIE SEU RESPONSÁVEL ESTUDOU?					
Alfabetizado.	Ensino Fundamental Incompleto.	Ensino Fundamental completo.	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior.
8 – COM QUANTOS ANOS INGRESSOU NA PRIMEIRA ESCOLA ?					
Entre 0 e 3 anos;	Entre 4 e 6 anos;	Entre 7 e 10 anos;	Depois dos 10 anos;		
9 – VOCÊ JÁ REPETIU DE ANO?					
Nunca;	Sim, 1 vez;	Sim, 2 vezes;	4 Sim, 3 vezes ou mais;		
10– FUI REPROVADO PORQUE? (Marque uma opção em cada linha)					
a) Fiquei doente.			() Sim.	() Não.	
b) Tive problemas familiares.			() Sim.	() Não.	
b) Meus professores foram injustos.			() Sim.	() Não.	
c) A escola foi exigente demais.			() Sim.	() Não.	
d) Meus professores não explicam bem a matéria.			() Sim.	() Não.	
e) Não estudei o suficiente.			() Sim.	() Não.	
f) Tive dificuldades de organizar meus estudos.			() Sim.	() Não.	
g) Não consegui entender a matéria.			() Sim.	() Não.	
11 – SUA FAMÍLIA APOIA VOCÊ CONTINUAR ESTUDANDO?					
h) Sim		i) Não			
12 – VOCÊ PRETENDE CONTINUAR ESTUDANDO?					
j) Sim.		k) Não.			
13 – SUA FAMÍLIA COBRA QUE VOCÊ TRABALHE PARA AJUDAR EM CASA?					
l) Sim.		m) Não.			
14 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:					
a)Consulta dicionários ou atlas.	() Nunca	() Algumas vezes	()Frequentemente		
b)Refaz questões que erra em exercícios de avaliação.	() Nunca	() Algumas vezes.	()Frequentemente.		
c) Pesquisa na internet conteúdos visto durante as aulas.	() Nunca	() Algumas vezes.	()Frequentemente.		
d) Participa de projetos ou atividades extra classe	() Nunca	() Algumas vezes.	()Frequentemente.		
e) Estuda nos finais de semana.	() Nunca	() Algumas vezes.	()Frequentemente.		
f) Prefere realizar trabalhos individuais.	() Nunca	() Algumas vezes	() Frequentemente		
g) Prefere realizar trabalhos em grupo.	() Nunca	() Algumas vezes	() Frequentemente		
h) – PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DE JOVENS?					
() Não		() Sim. Qual? _____			

APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1- Com quantos anos você começou a ir para a escola? Com quantos anos aprendeu libras?

2 – Em que escolas você estudou?

3 – O que mais gostou nas escolas que estudou?

4 – O que menos gostou nas escolas que estudou?

5 – Fale um pouco sobre os bons e os maus professores.

6 – Qual a matéria que você mais gosta?

7 – Como é seu relacionamento com os colegas?

8 - Como você acha que devam ser suas avaliações?

9 – Por que você estuda? O que você deseja conseguir através dos estudos?

10 – O que você precisa aprender mais?

11 - Fale um pouco das pessoas que na sua família te incentivaram a estudar e se esforçar cada vez mais.