



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA– UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E  
SOCIEDADE**

**WERMERSON MEIRA SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/SURDAS: MEMÓRIAS SOBRE O  
COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
AFRICANA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**VITÓRIA DA CONQUISTA -BA  
NOVEMBRO DE 2022**

**WERMERSON MEIRA SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/AS: MEMÓRIAS SOBRE O  
COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
AFRICANA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos.

**VITÓRIA DA CONQUISTA  
NOVEMBRO DE 2022**

S586e

Silva, Wermerson Meira.

Educação inclusiva para surdos/surdas: memórias sobre o componente curricular história e cultura Afro-Brasileira Africana no município de Vitória da Conquista -Ba. / Wermerson Meira Silva, 2022.

234f.

Orientador (a): Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 206 – 223.

1. Educação Inclusiva. 2. Surdez. 3. História e Cultura Afro-brasileira e

Africana. 4. Memória. I. Santos, João Diógenes Ferreira dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

Título em inglês: Inclusive Education For The Deaf: Memories About The Curriculum Component History And African And African Culture In The Municipality Of Vitória Da Conquista-Ba.

Palavras-chaves em Inglês: Inclusive education; Afro-Brazilian and African History and Culture; Critical multiculturalism; Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Orientador (Presidente), João Diógenes Ferreira dos Santos Felipe, Prof. Dr. (Titular) Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos, Profa. Dra. Luci Mara Bertoni, Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa, Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida.

Data da Defesa: 30 de Novembro de 2022

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**WERMERSON MEIRA SILVA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/SURDAS: MEMÓRIAS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 30 de novembro de 2022.

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos  
(Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Luci Mara Bertoni  
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos  
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida  
Instituição: UESC

Ass.: 

Profa. Dra. Denise Dias de Carvalho Sousa  
Instituição: UNEB

Ass.: 

## DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista ao Pilar desta Tese, Xangô, o Rei dos Reis, a Rainha e Dona do meu Ser, Òsún a mãe do meu Orí. Aos meus avôs e avós, pais e mães, irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, filhos e filhas e a grande família de Àsé. Com vocês por perto, não obtive cargas e cansaços, a cada dia me sentia vivo e inspirado a continuar e pesquisar o vasto mundo de culturas, idiomas e identidades. Gratidão!!!

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma qualidade de reconhecer as contribuições do outro e partilhar com cada um o sabor da vitória e do sucesso de mais uma etapa vencida;

A nosso Deus supremo, que independente de Religião, é um SÓ: Deus de amor, que não faz distinção do Ser Humano, mas o ama indistintamente;

À gestão do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) da UESB, pela paciência, carinho e afeto demonstrado para comigo;

À minha família, em nome da minha mãe Adelícia Meira, pela força de cada dia, pelos incentivos e pela preocupação de estar bem, mantendo os olhos no foco. A senhora é o meu exemplo de vida e profissionalismo. Te amo!!!

Aos amigos Luziet, Robson Aldrin, Vivi Salles (Yarobá), Dom, que sempre estiveram na caminhada da pesquisa, me incentivando e me acalentando nos momentos que mais precisei;

Aos colegas amigos e amigas do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL);

Ao Grupo de Estudo ÈDÉ LAMÍ, pelas contribuições e fortalecimento das discussões relacionadas à História, Memórias, Identidades e Culturas Afro-Brasileira e Africana;

Aos meus/minhas filhos/filhas do Ilè Àsé de Òsún Karè pela paciência e compressão no processo de escrita da tese, vocês fazem parte de mim;

Aos colegas dos grupos de pesquisa e estudo Linguagem, Estudos Culturais e Formação do(a) Leitor(a) (LEFOR);

Ao professor, Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos, pela amizade, simplicidade e dedicação demonstrada a cada dia em suas orientações. O seu exemplo será seguido por mim a cada orientação recebida, pois não só contribuiu com o meu trabalho, mas com o meu trajeto profissional;

Aos amigos e amigas construídos em torno das minhas vivências e relações acadêmicas da UESB, as nossas resenhas, diálogos, encorajamento para permanecer no curso no período tão atípico para nossa sociedade, que foi a pandemia da COVID-19. Não foi fácil pesquisar e combater essa doença que ceifou a vida de milhares de pessoas, inclusive de nossos familiares. A cada dia era uma incerteza sem saber se estaria vivo, ou até mesmo se concluiria esta tese. No entanto, demos as nossas mãos de forma virtual para que todos/as pudessem chegar até aqui;

Aos/as professores, professoras, tradutores e intérpretes de Libras da Educação Básica de Vitória da Conquista - BA pelo acolhimento e carinho demonstrado em torno da pesquisa;

À minha grande família do Candomblé pelo amor e preocupação com o meu bem-estar, a família do Ipondá em nome de Marlison pela presença constante na minha vida. Obrigado, querido, pelos conselhos e por estar comigo nesse trajeto;

Levo vocês em meu coração de forma direta e indireta, lembrando sempre do nosso caminhar e dos sabores e lamentos que a vida me deu, bem como tudo que necessitei aprender;

Não são somente nas vitórias que sentimos o prazer de viver, mas nas batalhas, nas lutas, resistências e resiliências que nos faz permanecer lutando e sentindo vivo;

Obrigado YAMI ÒSÚN KÀRÉ por tudo, a senhora é a minha vida.....

As memórias evocadas pelas pessoas surdas e pessoas ouvintes terçam a construção do saber de hoje e do amanhã, priorizando o fazer educacional.



## RESUMO

O presente estudo traz discussões sobre o componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Africana a partir da vivência de egressos/as surdos/as, contextualizadas numa realidade de uma escola da Educação Básica de Vitória da Conquista, na Bahia. Por longos tempos, a Libras foi excluída, estigmatizada e substituída por uma língua oral-auditiva não pertencente ao segmento populacional surdo. Sendo assim, o objetivo geral é investigar os avanços e obstáculos encontrados nas experiências vivenciadas pelos/as egressos surdos/as de uma escola da rede pública de Vitória da Conquista, na Bahia, com o componente curricular História e Cultura Afro-Brasileira, baseadas em suas memórias narrativas. Para tanto, os objetivos específicos são: discorrer acerca da trajetória da educação inclusiva no atendimento da realidade das pessoas surdas à luz do multiculturalismo crítico; discutir as políticas públicas de inclusão dos/as egressos/as surdos/as, as quais refletem no ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, e analisar a Lei n.º 10.639/2003 mediante a implantação do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. O referencial teórico baseia-se nas seguintes perspectivas teórico-metodológicas, sendo elas: multiculturalismo crítico, estudos culturais e memória. Optamos por uma abordagem qualitativa, tendo em vista a necessidade de entender a complexidade e os detalhes por meio das narrativas dos/as colaboradores/as, através do método História Oral, na perspectiva de Portelli (1997) e Meihy (2002, 2015). Os resultados indicam obstáculos na validação da Lei n.º 10.639/2003 e complexidades de aprendizado dos/as egressos/as surdos/as no espaço escolar, a saber: desconhecimento sobre a surdez e as suas implicações educacionais; dificuldades na interação professor/a, intérprete e tradutor, e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. As narrativas apontam, ainda, impedimentos por conta das adaptações curriculares e estratégias de aula que excluem o/a aluno/a surdo/a das atividades.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Memória; Surdez; História e Cultura Afro-brasileira; Africana.

## ABSTRACT

The present study brings discussions about the curricular component History and Afro-Brazilian and African Culture from the experience of deaf graduates, contextualized in a reality of a Basic Education school in Vitória da Conquista, Bahia. For long periods of times, Libras was excluded, stigmatized and replaced by an oral-auditory language that did not belong to the deaf population segment. Therefore, the general objective is to investigate the advances and obstacles encountered in the experiences of deaf graduates from a public school in Vitória da Conquista, Bahia, with the curricular component Afro-Brazilian History and Culture, based on their narrative memories. To this end, the specific objectives are: to discuss the trajectory of inclusive education in meeting the reality of deaf people in the light of critical multiculturalism; discuss public policies for the inclusion of deaf graduates, which reflect on the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, and analyze Law No. 10,639/2003 through the implementation of the curricular component Afro-Brazilian and African History and Culture in Basic Education. The theoretical framework is based on the following theoretical/methodological perspectives: critical multiculturalism, cultural studies, memory. We opted for a qualitative approach, considering the need to understand the complexity and details through the collaborators' narratives, through the Oral History method, from the perspective of Portelli (1997) and Meihy (2002, 2015). The results indicate obstacles in the validation of Law n.º 10.639/2003 and learning complexities of deaf graduates in the school space, namely: lack of knowledge about deafness and its educational implications; difficulties in teacher, interpreter and translator interaction, and uncertainty regarding the role of different actors in this scenario. The narratives also point to impediments due to curricular adaptations and class strategies that exclude the deaf student from the activities.

**Keywords:** Inclusive education; Memory; Deafness; Afro-Brazilian and African History; Culture.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
ASSP	Associação dos Surdos de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNISNS	Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo
COPAVI	Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAB	Educação-Africanidades-Brasil
EB	Educação Básica
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCRB	Fundação Casa de Rui Barbosa
FENEIS	Federação Nacional de Educação de Surdos
GETEPLUN	Grupo de Profissionais Liberais e Universitários Negros
IES	Instituição de Ensino Superior
IISM	Imperial Instituto de Surdos Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

LIBRASFEST	Festival em Língua Brasileira de Sinais
LSA	Língua de Sinais Americana
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organizações das Nações Unidas
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGAC	Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
PPGEn	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPGH	Programa de Pós-graduação em História
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística
PPGMA	Programa de Pós-graduação em Memória e Acervos
PPGPACS	Programa de Pós-graduação Patrimônio, Cultura e Sociedade
PROLIBRAS	Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
TEM	Teatro Experimental do Negro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Revisão Sistemática de Literatura: passos metodológicos.....	29
<b>Figura 2</b> - Programação da III LIBRAS FEST .....	43
<b>Figura 3</b> - Professor de Libras atuando no Projeto Construindo o saber: Edè Lamí .....	169

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos/as egressos/as surdos/as e Período de Entrevistas .....	45
<b>Quadro 2</b> - Entrevista com a diretora da Escola de Vitória da Conquista-BA.....	46
<b>Quadro 3</b> - Entrevistas com os gestores que contribuíram para a implementação da Lei nº 10.639/2003 em Vitória da Conquista - BA .....	47
<b>Quadro 4</b> - Concepções de Educação por Bronfenbrenner .....	89
<b>Quadro 5</b> - Panorama das Políticas Públicas da Educação de Surdos/as .....	100
<b>Quadro 6</b> - Diferenças de Identidades dos surdos .....	177

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros.....	30
<b>Tabela 2 -</b> Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros .....	30
<b>Tabela 3-</b> Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros.....	31
<b>Tabela 4-</b> Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros .....	31
<b>Tabela 5 -</b> Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros....	32
<b>Tabela 6 -</b> Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros .....	32



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>29</b>
2.1 Revisão sistemática de literatura .....	29
2.2 Abordagem metodológica: método, colaboradores/as, lócus e instrumentos de pesquisa ....	36
<b>3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS/DAS SURDOS/AS ATÉ O MOMENTO ATUAL</b> .....	<b>51</b>
3.1 Panorama da educação escolar dos/as surdos/as.....	51
3.2 Educação de surdos/as no Brasil.....	62
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	<b>84</b>
4.1 Educação especial para as pessoas com deficiência .....	85
4.2 Educação inclusiva para as pessoas com deficiência.....	90
4.3 Comunicação total do oralismo interseccional .....	104
<b>5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA</b> .....	<b>108</b>
5.1 Relações étnico-raciais e as lutas de combate ao racismo.....	116
5.2 Movimento negro ouvinte contra a desigualdade sociorracial.....	126
5.3 Movimento negro surdo contra a desigualdade sociorracial.....	129
5.4 Lei 10.639/03: o multiculturalismo na política e na gestão das diferenças.....	134
<b>6 CAMINHOS DA MEMÓRIA DOS/DAS EGRESSOS/AS SURDOS/AS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA</b> .....	<b>139</b>
6.1 A luta contra o silenciamento e a invisibilidade dos povos negros.....	139
6.2 Os/As surdos/as negros/as na disputa da memória nas práticas educacionais .....	145
6.3 Formação e atuação dos tradutores e intérpretes de libras.....	154
6.4 Material didático/pedagógico em libras: obstáculos a serem vencidos .....	161
6.5 Memória e identidade surda.....	171
<b>7 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM VITÓRIA DA CONQUISTA: MEMÓRIAS E DESAFIOS</b> .....	<b>181</b>
7.1 História e cultura afro-brasileira e africana no contexto da escola: “Ewè Aféféfé” .....	193
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	<b>201</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>206</b>
<b>APENDICE A - Roteiro das narrativas – egressos/as surdos/as .....</b>	<b>224</b>
<b>APENDICE B – Roteiro das narrativas - professor.....</b>	<b>225</b>
<b>APENDICE C - Roteiro das narrativas – diretora .....</b>	<b>226</b>
<b>ANEXO A - Parecer substanciado do CEP.....</b>	<b>227</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....</b>	<b>233</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou negro<sup>1</sup>, baiano, nordestino, militante dos movimentos sociais, engajado na luta pelos Direitos Humanos, defensor das diversidades e diferenças, sejam elas de quaisquer origens. Sou de Axé, tenho uma família linda e unida em seus determinados ciclos e separada pelas ideologias, mas que sabe respeitar as decisões de cada um (a), convivendo com as diferenças no mesmo espaço. É necessário externalizar as minhas memórias para que possam ser eternizadas e preservadas do esquecimento, pois os nossos lugares são diversos, somos feitos de encontros e desencontros, idas e vindas, decisões e expectativas, sempre com o propósito de construir o nosso EU.

Como sabiamente Jorge Larrosa (2001, p. 21) cita a formação memorial da história e das experiências de vida, “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Esse é o saber da experiência, o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vai dando sentido ao que lhe ocorre. No saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece, por isso ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2001).

Assim como um bloco de notas, escrito pelo pequeno lápis, surgem as minhas memórias. Logo, faço deste momento um processo de marcação para não esquecer as minhas percepções realísticas, as quais vão dando sentido à tessitura desta pesquisa, que se faz no presente, mas sempre relacionada com a minha trajetória de vida.

Filho de professora, desde pequeno fui apaixonado pelos estudos, dedicando o meu tempo para buscar conhecimentos e outros idiomas. Sempre tive a inclinação em ajudar o outro, dessa forma, quando as pessoas perguntavam o que eu desejava ser, sempre dizia que seria médico ou professor. Encantava-me a forma de ver a minha mãe lidando com as preparações das aulas, o cuidado de corrigir as avaliações dos/as seus/suas alunos/as, o carinho demonstrado a cada um/uma deles/delas, sem fazer distinção. Todos/as eram singulares. Fui aluno de escola pública, com muito orgulho, e mesmo com todos os percalços

---

<sup>1</sup> Peço licença para narrar sobre o percurso de minha caminhada no processo de construção desta tese. Portanto, a partir deste momento, será utilizado o verbo na primeira pessoa do singular. Posteriormente, usarei a primeira pessoa do plural, a fim de atender às exigências do gênero textual científico.

na educação, tive professores/as dedicados/as, que corroboraram com o profissional que sou hoje.

Foi em uma das escolas públicas que estudei, e onde a minha mãe atuava como professora, que comecei a ter os primeiros contatos com os/as surdos/as. No primeiro momento, foi estranho, não tinha ideia de como me comportar na presença deles/as. Contudo, certo dia, estávamos todos/as reunidos/as na hora do intervalo, e como sempre fui bastante risonho, quando eles/elas me avistaram quiseram me bater, supondo que eu estava sorrindo deles/delas. Já em outro momento, no intervalo, fui lancha na cantina da escola e me recordo de que um surdo veio conversar comigo. Foram os primeiros sinais que aprendi com os meus gestos. Ofereci uma merenda para ele e, a partir desse momento, comecei a cumprimentá-lo todas as vezes que chegava à escola. Assim, aos poucos, fui ganhando a confiança de cada um, até me tornar amigo de todos/as.

A amizade foi crescendo e sempre no intervalo procurava estar junto deles/as, pois estudavam em uma sala separada, sendo os métodos de ensino diferenciados para atender às especificidades de cada um/a. Lembro-me, também, que certo dia, a professora dos/as alunos/as surdos/as percebeu a minha interação com eles/elas, assim, decidiu elaborar um projeto escolar para as salas de alunos/as ouvintes, desenvolvendo o ensino do alfabeto manual da língua de sinais.

Dessa forma, no dia que o projeto ficou pronto, a supracitada professora aplicou em minha sala. Foi aquela explosão de emoções. A minha aproximação com os/as surdos/as se deu através de palavras sinalizadas em duas aulas de ensino e aprendizagem. Naquele momento, eu aprendi o alfabeto. Com isso, tive a certeza de que ocorrera uma pequena fluidez na comunicação.

A professora, então, distribuiu para cada colega um papel com o alfabeto manual para que aprendêssemos a datilologia. Comecei a soletrar o meu nome a partir dali, ficando muito emocionado, pois a aula foi, consideravelmente, necessária para ajudar na comunicação com meus/minhas amigos/as surdos/as. Qualquer sinal que não sabia, perguntava, embora a professora tivesse avisado que se tratava apenas de uma soletração, mas como existiam muitos sinais, esta foi uma porta de entrada para adquirir mais conhecimento e adentrar em um novo mundo.

Isso logo despertou a minha curiosidade para aprender mais. Então, comecei a me aproximar de outros/as surdos/as para dialogarmos. Às vezes, marcávamos para ir até a minha casa; nos encontrávamos nas praças; tomávamos sorvete, e essa imersão fazia a minha

curiosidade aumentar, porque ainda não tinha conseguido ter uma conversa fluida com eles/elas.

Como sempre fui bastante curioso, procurava várias formas de aprender, assim, à tarde, buscava os livros e fitas VHS para ampliar meu repertório, como também me comunicar com mais propriedade com os/as surdos/as. A maior técnica de aprendizagem foi memorizar de três a cinco sinais diários e apresentar para um/a amigo/a surdo/a. Era um pouquinho cansativo para conseguir memorizar, mas investia meu tempo vago treinando a técnica de memorização.

À noite, antes de dormir, ficava me lembrando dos sinais aprendidos e isso levava dias, semanas, meses e anos. Foi quando percebi que havia variações de sinais no momento que gesticulava com os/as amigos/as surdos/as. Então, percebi que, quanto mais tivesse contato com outros/as surdos/as, meu léxico aumentaria. Notei ainda que a Libras possuía variação regional, o que contribuiu no repasse dessas variações para os/as meus/minhas amigos/as da localidade.

Quando terminei o Ensino Médio (EM), ainda não sabia o que seria da minha vida, então, fui trabalhar em uma empresa de propaganda de catálogo telefônico, em cidades próximas e outras mais longe. Significou um momento de desapego familiar pelo fato de buscar o rumo da minha vida.

Nessas idas e vindas, conheci pessoas que contribuíram para a minha formação profissional na área de *marketing*. Aproveitava para conhecer os/as surdos/as dos diversos locais que passava, quando um dia conversei com uma gestora de uma escola pública. Disse a ela que compreendia Libras e rapidamente fui indicado para ministrar uma oficina para os/as professores/as. Os docentes se deslocavam de toda a rede municipal para aprender a falar com as mãos e, durante o percurso, fui que me dando conta do quanto eu era jovem, sem graduação, mas mesmo assim estava ali contribuindo com a comunidade escolar, sendo o ensino da Libras e a cultura surda os pontos centrais das discussões.

Depois daquele período, despertei para outra habilidade: ser professor. Então, elaborei projetos para as secretarias de educação dos municípios de Aracatu, São Gabriel, Itapetinga, Urandi e Vitória da Conquista, os quais contemplavam o acesso à inclusão educacional da comunidade surda, levando em consideração os seus direitos.

Além disso, continuava prestando serviço voluntário na educação dos/as surdos/as, como Tradutor e Intérprete<sup>2</sup> de apoio das associações de surdos/as nos municípios de Vitória da Conquista, Guanambi e Brumado, acompanhando surdos/as ao médico, entrevistas de emprego, reuniões nas empresas, treinamentos profissionais.

Em 2007, tive a oportunidade de prestar o Exame Nacional de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) como Tradutor e Intérprete em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP)<sup>3</sup>, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sediada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), na cidade de Salvador. Foi a segunda vez que estive na Capital da Bahia, mas tudo era novo outra vez. A cidade cheirava a dendê, as baianas de acarajé em cada esquina traziam o brilho das ruas onde passavam, as ladeiras do Pelourinho me rememoravam o sofrimento do meu povo escravizado, os batuques dos atabaques pulsavam o meu coração e embalavam a minha alma. Sentia que era um reencontro com as minhas energias ancestrais, nessa diáspora africana<sup>4</sup>.

Após a minha aprovação no Exame e comprovação do certificado na Educação Básica (EB), comecei as minhas primeiras atuações como profissional TILSP. Foi uma experiência arrebatadora participar dos planejamentos semanais da escola, reuniões de professores, formação continuada sediada pela Secretaria Municipal de Educação, o que me motivou a cursar a primeira graduação em Pedagogia. Uma formação que enriqueceu a minha trajetória, uma experiência magnânima. E assim fui definindo o meu futuro profissional na área de docente em Libras.

Ainda em formação na graduação de Pedagogia, a UFSC abriu o edital em 2008 para o exame de proficiência para professor de Libras, também sediada pela UFBA. Após a minha aprovação na proficiência, estava respaldado na Lei para começar a ministrar cursos de Libras em várias instituições, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Social do Comércio (SESC).

---

<sup>2</sup> Tradutor é uma pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução se refere ao processo que envolve, pelo menos, uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra. Intérprete é uma pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito (QUADROS, 2004).

<sup>3</sup>O TILS é um profissional fundamental para mediar o acesso aos conhecimentos para estudantes surdos/as que frequentam o ensino regular. Assim, é crescente a demanda por este profissional, já que muitos/as surdos/as têm ingressado e/ou retornado à escola a cada ano, sentindo-se acolhidos/as pela presença da Libras. Historicamente, este profissional tem se constituído na informalidade pela demanda dos/as próprios/as surdos/as, nas relações sociais, mediando a comunicação entre surdos/as e ouvintes.

<sup>4</sup> Por meio da tradição oral, a cultura africana atravessou fronteiras, deslocando sua voz para outros continentes. A diáspora africana se deu principalmente no início do século XX, influenciando a projeção de uma nova literatura, na medida em que recupera as antigas tradições orais para difundir-la para além do continente africano (CARVALHO, 2014).

Atuei em alguns municípios como professor de Libras e muitas vezes viajava para três cidades no mesmo dia. Para ser sincero, quando chegava em casa à meia noite, depois de ter acordado às 6h, estava exausto, e todos os dias era a mesma rotina. No entanto, o que me estimulava a continuar atuando como docente era olhar nos olhos dos/as meus/minhas alunos/as surdos/as e ouvintes e perceber o seu desenvolvimento na língua, o que possibilitava o diálogo de forma natural. Além de trabalhar, estudava bastante para concluir a minha primeira graduação de Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), mas consegui com muita luta.

Logo após a graduação, cursei pós-graduação em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa também pela UNIP, que durou dois anos. Esse período contribuiu para esclarecer dúvidas a respeito do profissional TILSP, ter informações atualizadas referentes às leis, aos decretos e ao contato com outros profissionais que passavam por experiências e angústias afins.

Para aperfeiçoar e expandir a minha bagagem cultural e acadêmica, comecei a fazer várias pesquisas e cursos de extensão na área de Tradução e Interpretação, embora na época não houvesse tantas possibilidades de ofertas de cursos, como temos atualmente; mas persisti em busca de novos conhecimentos e aprimoramento das técnicas. Eu tinha consciência de que só poderia exercer a função, caso tivesse competência, e o primeiro passo foi me envolver nas diversas áreas de estudos e pesquisas em tradução e interpretação no léxico em Libras.

Em 2010, fui convidado para organizar o projeto de TV Acessível da UESB, que acontecia todas as sextas-feiras, às 20h20min. Tratava-se do jornal interpretado em Libras para as comunidades surdas. Também apresentei o quadro *Sinais no Mundo*, todas às terças-feiras, às 07h30min, no mesmo canal universitário. A proposta era ensinar sinais do cotidiano dos surdos na TV. Foi uma experiência enriquecedora.

No ano de 2011, fui convidado pelo Rio+20 para atuar como TILSP da TV Internacional por quinze dias, no Rio de Janeiro. Conheci colegas da mesma área e em outras, que contribuíram para a minha formação. Havia culturas de diversas pessoas ali presentes e representações governamentais do mundo, que depositavam os seus anseios e trajetórias de vida. Foi bastante revigorante todo o período que estive ali.

Embora eu fosse apaixonado pela função de TILSP, meu maior interesse era ser docente de alguma universidade, então, comecei a buscar editais para concurso público que tivessem o perfil de minha formação. Assim, no ano de 2012, prestei o concurso para

Professor Auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para lecionar a disciplina de Libras e fomentar projetos nessa área, no Campus de Itapetinga – BA.

No início do ano de 2013, no Departamento de Estudos Básicos e Instrumentais (DEBI), hoje Departamento de Ciências Humanas Educação e Linguagem (DCHEL), criei juntamente com a área de Linguagens o curso básico e intermediário de Libras para as comunidades interna e externa, com o intuito de que profissionais se formassem na Universidade e pudessem contribuir para a expansão da língua nos seus locais de atuação.

Nesse mesmo período, fui convidado para atuar como Tradutor e Intérprete em Libras na IV Conferência Estadual de Cultura da Bahia, sediada em Vitória da Conquista - BA, com o título *Planejar é Preciso*, no período de 30 de novembro a 03 de dezembro de 2013. O propósito era colaborar com informações para a elaboração do Plano Estadual de Cultura (PEC/2014). No momento de atuação, deparei-me com músicas apresentadas por intérpretes soteropolitanos/as, que continham termos relacionados à cultura afro-brasileira e africana, os quais não possuíam sinais em Libras. Embora tenha buscado contextos para ressignificar a interpretação, ainda me sentia insatisfeito com a ausência de sinais-termo para constituir de forma lógica a interpretação.

Dessa forma, percebendo as fragilidades nas questões educacionais e linguísticas inclusivas, bem como a ausência de sinais-termo em Libras, senti necessidade de relacionar a língua Yorùbá com Libras. Então, elaborei o projeto de pesquisa e extensão *ÈDÈ LAMÍ<sup>5</sup>*, em 2014, na UESB. Convidei adeptos das religiões de matriz afro-brasileira e africana, pesquisadores ouvintes e surdos/as interessados/as na área, a fim de construir novos debates acerca da história e da identidade da cultura afro-brasileira e africana, bem como discutir os sinais-termo em Libras, ainda pouco difundidos. Sabemos que a Libras é uma língua essencial para o fortalecimento das comunidades surdas e a valorização de suas identidades, daí destacar a sua importância nesse contexto.

Saliento que, devido à necessidade de formação específica na área de graduação, cursei a segunda graduação em Letras-Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a

---

<sup>5</sup> ÈDÈ LAMÍ são termos na língua Yorùbá, que significa Língua de Sinais. O projeto de pesquisa e extensão *Construindo o saber: Edè Lamí* tem como resultados a criação dos sinais-termo voltados para a língua Yorùbá, a priori com a criação dos sinais referentes aos Deuses mitológicos africanos, Orixás e alguns termos que contribuem para uma melhor compreensão acerca da religiosidade de matriz africana: *terra, céu, cabeça*, o recém-iniciado no culto Yawô, bem como discussões relacionados às “Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para um Contexto Plural”, “Musicalidade Afro-Libras: Instrumentos, Ritmos e Dança”, “Experiências Afro-Libras: Terminologias, Tradução e Vivências”, “Terminologias Negro-Africanas e a Literatura Negras Surda”, “Diáspora Africana: A Língua Yorùbá no Contexto das Comunidades Surdas”, “Acessibilidade dos Blocos Afro para as Comunidades Surdas”, “ Interpretação em Libras das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008”, “ Documentário Dique do Itororó” e “Experiências da sala de aula no contexto da Africanidades”. Posteriormente, o Projeto visou criar os sinais-termo para os demais símbolos pertinentes e específicos do candomblé.



qual finalizei em 2016. Produzi o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para as questões étnico-raciais, religiosas e linguísticas da língua “*yorùbá*” para a educação escolar.

Percebi que naquele momento, eu deveria estabelecer o meu perfil de pesquisador, e foi onde eu me encontrei, principalmente na valorização da minha condição de negro e iniciado no Candomblé, filho de Oxum. Por muitos anos, fui excluído pela minha cor e pelo racismo religioso por conta de uma sociedade eurocêntrica, racista, que mina a cultura afro-brasileira e africana, não valorizando as suas contribuições e influências para a formação em diáspora, tanto nas questões culturais e linguísticas quanto gastronômicas, sociais, danças, esportes, dentre outros.

Além do mais, senti-me responsável por dar um ponto de partida nas pesquisas acadêmicas, garantindo aos/às surdos/as o acesso, de forma coerente, à língua *Yorùba* e ao estudo cultural afro-brasileiro e africano, bem como aos contos africanos que estão presentes nos conteúdos escolares, nas cantigas de roda de samba, nas capoeiras e em outros mais que, infelizmente, não eram/são acessados pelas comunidades surdas devido à falta desses conteúdos em Libras.

Importante destacar que, nos dias atuais, diálogos e ações afirmativas<sup>6</sup> a respeito de temáticas sobre as histórias, as culturas e as identidades dos/as discentes surdos/as e suas experiências visuais-motoras nos diferentes contextos sociais e educacionais são de extrema urgência, principalmente, tratando-se de grupos minoritários que, em geral, não encontram amparo suficiente na legislação vigente ou, se o amparo legal existe não foi implementado de modo eficaz.

Sendo assim, esses grupos minoritários que estudam nas escolas de educação inclusiva, compostos por crianças, adolescentes e adultos/as surdos/as, não podem ser ignorados, anulados e marginalizados, nem descartadas as suas subjetividades, pois eles devem estar preocupados em fortalecer a capacidade de dar significados a objetos, fatos, fenômenos, expressados de variados modos e vivenciados através das representações e referências às suas origens, memórias individuais e coletivas, valores e sentimentos.

---

<sup>6</sup> Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada, com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: reverter a representação negativa dos negros; promover igualdade de oportunidades e combater o preconceito e o racismo (BRASIL, 2018).

Em conexão a isso, a Lei de Acessibilidade n.º 10.098/2000 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas surdas, com deficiência ou mobilidade reduzida, mediante à supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e na reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação e expressão, através da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Mediante essa conjuntura, os espaços educacionais precisam cumprir as leis que amparam os/as estudantes surdos/as quanto a sua inserção na sala de aula; propor diálogos que permitam pensar e discutir com as comunidades usuárias da Libras, sendo elas surdas ou não surdas, bem como garantir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica e Ensino Superior (ES) e seus respectivos componentes curriculares.

Na perspectiva de implantação da Educação Inclusiva (EI) nas comunidades de surdos/as, as leis de acessibilidade e inclusão na sala de aula são fundamentais. Dessa forma, associar as implantações da Lei n.º 10.436/2002, que oficializa a Libras, e da Lei n.º 10.639/2003, que direciona o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, na EB, torna-se essencial.

Desse modo, o interesse partiu das minhas experiências profissionais como intérprete de Língua Brasileira de Sinais em eventos e, posteriormente, professor de Libras e pesquisador na UESB, campus de Itapetinga, Bahia, desde 2013, com a participação como coordenador do Projeto de Extensão **Construindo o saber: EDÈ LAMÍ** e com a proposta de criação de sinais-termos da cultura afro-brasileira com as comunidades surdas, intérpretes e usuários da Libras de Itapetinga. O grupo de pesquisa serve de base para propor diálogos no que se refere aos estudos linguísticos, históricos, culturais e identitários dos indivíduos surdos e a sua inclusão nos espaços sociais das comunidades, bem como o acesso aos conhecimentos diversos da história e da cultura afro-brasileira e africana na Libras.

Embora exista na UESB esse projeto de pesquisa e extensão, em particular na cidade de Itapetinga-BA, que discute as peculiaridades das comunidades surdas e o uso da língua nos contextos afro-brasileiro e africano, a minha dissertação, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2019, oportunizou estudar esse contexto nas escolas da EB do município de Itapetinga- Ba, tendo como colaboradores principais docentes, intérpretes e tradutores que trabalham com o referido público, a fim de refletir sobre os principais desafios, com o objetivo de desconstruir coletivamente uma proposta de criação e registro dos sinais-termo do componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** na EB para a Libras,

valorizando as manifestações educacionais, culturais e históricas que se refletem dentro dos espaços sociais inclusivos das comunidades surdas.

Desta maneira, surgiram questões que vislumbraram novos caminhos para as discussões no doutoramento no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), na UESB, e nas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (PGCULT), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), onde estudei por meio do intercâmbio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)<sup>7</sup> /CAPES, parceria entre o PPGMLS e o PGCULT, que direcionaram para as memórias dos/as surdos/as de uma escola da rede pública do município de Vitória da Conquista, na Bahia, e suas experiências com o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Trazer para a academia esta discussão e, ao mesmo tempo, propor diálogos que permitam pensar e discutir com as comunidades usuárias da Libras o processo de transmissão, experiências vividas, memórias e registros da educação de surdos/as na EI, no tocante aos conteúdos **História, Culturas, Identidades** e a sua aprendizagem no componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, é primordial.

Nesse contexto, surge a questão-problema: “Quais os avanços e obstáculos encontrados nas experiências vivenciadas pelos/as egressos surdos/as de uma escola da rede pública de Vitória da Conquista, na Bahia, com o componente curricular **História e Cultura Afro-Brasileira**, a partir de suas memórias narrativas?”

A pesquisa norteia-se pelas seguintes hipóteses: o modelo de estrutura educacional, historicamente construído, não favorece reais adequações às particularidades da proposta da inclusão educacional de indivíduos surdos, sendo capaz de promover ou favorecer memórias que se alicerçam como conhecimento para os/as alunos/as surdos/as. Diante disso, ter a Lei n.º 10.639/2003 no currículo escolar não garante a inclusão eficaz, uma vez que nosso modelo educacional não atende às singularidades do/da discente surdo/a, e ainda promove o que poderíamos chamar de “inclusão excludente”. O/A professor/a pode até buscar estratégias em sua aula, porém, há de se pensar nas fragilidades da formação do sujeito na sociedade e no âmbito acadêmico, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral investigar os avanços e os obstáculos encontrados nas experiências vivenciadas com o componente curricular **História e**

---

<sup>7</sup> O PROCAD é um termo criado para pensar a produção científica e o intercâmbio entre profissionais de diferentes instituições e áreas de atuação, somado às iniciativas de melhoria do Programa de Pós-graduação da UFMA, que serve de alicerce para a conclusão de pesquisas já iniciadas e o desenvolvimento de novas pesquisas, fortalecendo a colaboração entre os programas envolvidos.

**Cultura Afro-brasileira** a partir das memórias dos/as egressos/as surdos/as de uma escola da rede pública de Vitória da Conquista, na Bahia. E como objetivos específicos: a) discorrer acerca da trajetória da educação inclusiva no atendimento da realidade das pessoas surdas à luz do multiculturalismo crítico; b) discutir as políticas públicas de inclusão dos/as egressos/as surdos/as que refletem no ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana; e c) analisar a Lei n.º 10.639/2003 mediante a implantação do componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** em uma escola da rede pública do município de Vitória da Conquista - BA.

Sendo assim, o referencial teórico parte das seguintes categorias: *educação inclusiva*, pelo viés de Alessandra Capovilla, Cláudia Gutschow e Fernando César Capovilla (2004); Ronice Quadros (2004, 2006) e Oliver Sacks (1998); *multiculturalismo crítico* relacionado às diferenças, tendo como referência Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006) e Stuart Hall (2003), e *memória*, a partir das ideias de Maurice Halbwachs (1990, 2006) e Michael Pollak (1989,1992).

Em relação à metodologia, optamos por uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tendo em vista que a temática constitui um vasto campo de investigação, permitindo entender a complexidade e os detalhes por meio das narrativas dos/as colaboradores/as surdos/as, através do método História Oral. Esclarecemos que utilizamos esse método por não encontrar o método de história sinalizada, teoricamente, assim, bebemos das fontes do método oral para sequenciar metodologicamente a nossa pesquisa. As narrativas possibilitaram tecer as memórias dos/as egressos/as surdos/as de uma escola da rede pública do município de Vitória da Conquista - BA a partir das suas experiências com o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, na Educação Básica Inclusiva (EBI).

Sendo assim, esta tese foi estruturada em seis seções. A primeira seção trata das notas introdutórias (apresentação do objeto de estudo). A segunda evidencia a metodologia (pressupostos epistemológicos, método, lócus, colaboradores/as e instrumentos da construção de dados). A terceira aborda a trajetória da educação escolar dos/as surdos/as no contexto atual, incluindo os panoramas da Europa e do Brasil. A quarta discute a respeito das políticas públicas, incluindo a Educação Especial (EE) e a EI.

A quinta seção discorre sobre o multiculturalismo crítico na ressignificação da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como as relações étnico-raciais, lutas de combate

ao racismo, movimento negro ouvinte contra a desigualdade sociorracial<sup>8</sup>, movimento negro surdo contra a desigualdade étnico-racial e a Lei n.º 10.639/2003, entrelaçada ao multiculturalismo nas políticas e na gestão das diferenças.

A sexta seção traz as análises e discussões dos dados, que confrontam as hipóteses levantadas. Além disso, aborda os caminhos das memórias dos/as egressos/as surdos/as com a experiência dos conteúdos do componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, a luta contra o silenciamento e a invisibilidade dos povos negros, os/as surdos/as negros/as na disputa da memória, da formação e da atuação dos/as tradutores e intérpretes de Libras, os materiais didático/pedagógico em Libras, os obstáculos a serem vencidos e a importância da memória e da identidade surda nessa conjuntura.

A sétima seção busca entrelaçar as narrativas dos/as egressos/as surdos/as pelo viés do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em Vitória da Conquista: memórias e desafios no contexto da escola municipal.

Para concluir, apresentamos a análise e a síntese dos resultados obtidos, evidenciando as conquistas alcançadas com o desenvolvimento deste trabalho.

---

<sup>8</sup> Desigualdade sociorracial é a disfuncionalidade do sistema de saúde, que desnuda as deficiências de prestações sociais de forma igualitária, em um contexto de vulnerabilidade sociorracial, o qual diferencia os indivíduos pelas fragilidades econômicas e marcas do racismo estrutural que estão enraizadas na formação do Estado brasileiro.

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Revisão sistemática de literatura

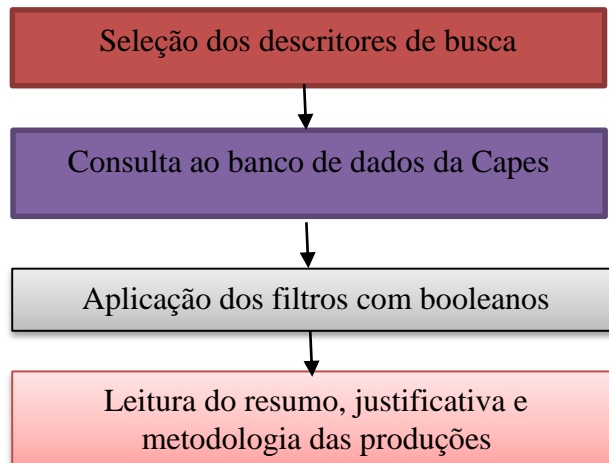
Iniciamos o nosso processo metodológico através do mapeamento das produções acadêmicas referentes à Libras no contexto da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, memória e surdez. Utilizamos a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), técnica de busca e seleção de dissertações e teses nas plataformas digitais.

Para Rosana Sampaio e Marisa Mancini (2007), a RSL é:

[...] uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada. As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada temática, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras. (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 2).

Desse modo, buscamos investigar pesquisas que dialogassem e integrassem informações, referências e resultados com esta proposta de pesquisa. Assim, seguindo as diretrizes da RSL, trilhamos por quatro passos metodológicos:

**Figura 1** – Revisão Sistemática de Literatura: passos metodológicos



Fonte: Elaboração própria, 2019.

No 1º Passo, ocorreu a seleção dos descritores de busca: **Libras; Formação; Extensão; Currículo; História e Cultura Afro-brasileira e Africana;** no 2º Passo, a consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores de busca com filtros e sem filtros; no 3º

Passo, a aplicação dos filtros com booleanos, utilizando AND e aspas nas tabelas, com a finalidade de encontrar para cada descritor de busca as produções na área de conhecimento relacionada à pesquisa e, por fim, no 4º Passo, a leitura do resumo, a justificativa e a metodologia das produções para encontrar a temática **História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Libras**.

O levantamento de dados se realizou através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de mapear as produções acadêmicas relacionadas ao tema entre os anos de 2013 a 2019, assim como identificar as lacunas e aproximações com o presente interesse de pesquisa.

Os resultados apontam para 1.523 pesquisas entre teses e dissertações, com o descritor “LIBRAS”, sem a utilização de filtros, conforme podemos observar na Tabela 1.

**Tabela 1-** Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados entre Teses e Dissertações		
“LIBRAS”	Teses = 260	Dissertações = 1.041	Total = 1493

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Na busca de dissertações e teses, utilizando booleanos e aspas, os resultados estão especificados na Tabela 2:

**Tabela 2 -** Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados entre Teses e Dissertações		
“LIBRAS” AND “AFRO”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “LEI 10.639”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “10.639”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “AFRO-BRASILEIRA” AND “EXTENSÃO”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA”	Teses= 0	Dissertações= 5	Total= 5
“MEMÓRIA” AND “SURDEZ”	Teses= 1	Dissertações= 0	Total= 1
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA”	Teses= 0	Dissertações= 0	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Teses= 0	Dissertações= 0	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Teses= 0	Dissertações= 0	Total= 0

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Vale ressaltar que o número de descritores utilizados nesse levantamento levou em conta a dificuldade de encontrar estudos relacionados com a temática. Buscamos, então,

acesso a outro banco, o da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*<sup>9</sup>. A interface *SciELO* possibilita o acesso aos títulos dos periódicos e artigos, que pode ser feito por meio de índices e de formulários de busca, bem como pesquisas e títulos dos periódicos por assunto, pelos nomes das instituições publicadoras e pelo local de publicação. Bastou buscar elementos que o compõem, tais como autor, palavras do título, assunto, palavras do texto e ano de publicação.

Na busca de periódicos, utilizamos os mesmos descritores do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, incluindo os booleanos e aspas. Os resultados apontam para 193 periódicos com o descritor “LIBRAS” sem utilização de filtros, conforme é possível observar na Tabela 3:

**Tabela 3-** Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados dos Periódicos
“LIBRAS”	193

Fonte: Elaboração própria, 2019.

**Tabela 4-** Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados dos Periódicos
“LIBRAS” AND “AFRO”	Total = 0
“LIBRAS” AND “LEI 10.639”	Total = 0
“LIBRAS” AND “10.639”	Total = 0
“LIBRAS” AND “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA”	Total = 0
“LIBRAS” AND “AFRO-BRASILEIRA” AND “EXTENSÃO”	Total = 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA”	Total= 0
“MEMÓRIA” AND “SURDEZ”	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA”	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Total= 0

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Após o trabalho desenvolvido, não encontramos nenhuma pesquisa relacionada com as categorias deste estudo. Vimos, então, a necessidade de fazer mais uma busca na Biblioteca

<sup>9</sup> É uma biblioteca eletrônica criada desde 2002, em apoio ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros, pois é um resultado de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME).



Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup>. E na busca de dissertações e teses, utilizamos os mesmos descritores do Banco de Dissertações e Teses da BDTD, incluindo os booleanos e aspas, assim, os resultados estão especificados na Tabela 5:

**Tabela 5** - Dados gerais da consulta com o descritor de busca SEM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados entre Teses e Dissertações		
	“LIBRAS”	Teses = 700	Dissertações = 1.939

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Aqui elencamos as pesquisas por ordem, incluindo a descrição de cada uma, conforme observa-se na Tabela 6:

**Tabela 6** - Dados gerais da consulta com os descritores de busca COM a utilização de filtros

Descritores de Busca	Resultados entre Teses e Dissertações		
	“LIBRAS” AND “NEGRO” AND “SURDO”	Teses = 0	Dissertações = 5
“LIBRAS” AND “LEI 10.639”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “10.639”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “AFRO-BRASILEIRA” AND “EXTENSÃO”	Teses = 0	Dissertações = 0	Total = 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA”	Teses= 0	Dissertações= 5	Total= 5
“MEMÓRIA” AND “SURDEZ”	Teses= 1	Dissertações= 0	Total= 1
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA”	Teses= 0	Dissertações= 1	Total= 1
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “HISTÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Teses= 0	Dissertações= 0	Total= 0
“LIBRAS” AND “MEMÓRIA” AND “CULTURA” AND “AFRICANA”	Teses= 0	Dissertações= 0	Total= 0

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A primeira dissertação, **Memória surda: discurso e identidade**, de Gilmar Almeida dos Santos, do Programa de Pós-graduação em Memória Social, da Universidade Federal Estado Rio de Janeiro (UNIRIO), defendida em 2015, investiga uma possível identidade da pessoa com surdez e usuária da Libras, construída a partir do discurso de quatro autoras brasileiras contemporâneas (SANTOS, 2015). Essa dissertação permite entender que, por

<sup>10</sup> É coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde se integram os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, estimulando o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico, em parceria com outras instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

abordar um grupo peculiar - as pessoas com surdez e usuárias de Libras-, torna-se fundamental aprofundar os estudos sobre sua história e particularidades.

A segunda dissertação, **Teste de memória de trabalho em Libras: proposta e considerações**, de Newton da Rocha Nogueira, do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Goiás (UFG), defendida em 2018, propõe elaborar um teste em Libras, denominado de Libras Spam, cuja tarefa é memorizar sinais em ordem de aparecimento e, ao mesmo tempo, dizer se esses sinais envolvem ou não contato durante sua realização, ou seja, se a mão toca em alguma parte do corpo, na testa, no tórax, tornando um bom instrumento de avaliação da capacidade de memória de trabalho em Libras (NOGUEIRA, 2018).

A terceira dissertação, **O que é patrimônio cultural para quem não ouve, mas vê, sente e se emociona?**, de Neide de Lima Lourenço, do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade (PPGPACS), da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), defendida em 2018, investiga o patrimônio cultural, a cultura surda e seus artefatos, com entrevistas com surdos adultos, maiores de 18 anos, que são sinalizantes da Libras, oralizados e/ou implantados, envolvidos na comunidade surda da cidade de Joinville, em Santa Catarina (LOURENÇO, 2018).

A quarta dissertação, **As vozes e a memória do silêncio: a importância da atuação dos museus na reconstituição e na preservação da memória surda**, de Roberta Silva Vilarino Aguilera Albuquerque, do Programa de Pós-graduação em Memória e Acervos (PPGMA), da Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), do Rio de Janeiro, defendida em 2018, trata da importância da atuação dos museus na reconstituição e na preservação da memória surda e faz um comparativo entre ações desenvolvidas nos municípios do Rio de Janeiro e de Jequié, cidade do interior da Bahia, reconhecido como município polo em educação de surdos (ALBUQUERQUE, 2018).

A quinta dissertação, **Memória na ponta dos dedos: sistematização de práticas de teatro surdo**, de Adriana de Moura Somacal, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defendida em 2014, pauta-se em uma investigação sobre os processos de construção da linguagem teatral com surdos usuários da Libras, além de sistematizar práticas teatrais com surdos a partir da análise das atividades propostas nas Oficinas de Teatro para Surdos, oferecidas pelo Grupo de Pesquisa Teatral Signatores, de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (SOMACAL, 2014).

A sexta dissertação, **Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís – MA**, de Francisco José Roma Buzar, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade de Brasília (UnB), defendida em 2012, inspirado na Teoria da Interseccionalidade e no que esta tem contribuído para a compreensão dos aspectos de gênero da discriminação racial e dos aspectos raciais da discriminação de gênero, parte do entrecruzamento entre raça e surdez para compreender as circunstâncias concretas da experiência de intersecção vivenciada por surdos(as) negros(as) em São Luís – MA (BUZAR, 2012).

A sétima dissertação, **Narrativa identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade**, de Rita Simone Silveira Furtado, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defendida em 2012, investiga questões referentes à “dupla diferença”, tendo como foco de análise narrativas de surdos negros e os significados de ser “duplamente diferentes” e suas representações e estereótipos produzidos culturalmente, sendo transmitidas às próximas gerações através da linguagem (FURTADO, 2012).

A oitava dissertação, **Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras**, de Rhaul de Lemos Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), defendida em 2019, analisa a ocupação de negros/as surdos/as nos cursos de graduação em Letras Libras na modalidade EAD, da Universidade Federal de Santa Catarina, ensino superior público, através do Decreto 5.626/2005, no ano de 2005 (SANTOS, 2019).

A nona dissertação, **Cultura Escolar De Surdos: História, Memórias e Representações nas Escolas Municipais para Surdos de São Paulo (1970-1990)**, de Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira, do Programa de Pós-graduação em História (PPGH), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), defendida em 2018, propõe discutir a cultura escolar das instituições voltadas para o público surdo, implicada nas representações desse grupo - elemento constituinte que se desdobra em aspectos como identidades, memórias, posicionamentos políticos, percepções sobre o surdo e sobre o ouvinte (PEREIRA, 2018).

A décima dissertação, **Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades**, de Taiane Santos dos Santos, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), defendida em 2012, apresenta como centralidade as narrativas surdas sobre experiências na comunidade e na cultura surda. Focaliza os espaços das experiências de sujeitos surdos e os processos de

constituição de suas identidades, com o intuito de problematizar como os surdos de uma comunidade específica vêm constituindo suas identidades através das experiências de vida na comunidade surda (SANTOS, 2012).

A décima primeira dissertação, **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**, de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), defendida em 2018, procura compreender as experiências sobre o ensino de relações étnico-raciais narradas por alunos negros surdos em seu processo de escolarização na ED, bem como construir um perfil do percurso de escolarização desses alunos, identificando quais conteúdos foram trabalhados no currículo escolar (FERREIRA, 2018).

A única tese encontrada no Banco de Dissertações e Teses da BDTD foi a de Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos, do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada **História e Memórias de Lideranças surdas em Pernambuco** e defendida em 2018. Construída por meio de uma abordagem histórico-cultural, busca conhecer como a pessoa surda que se constituiu a partir de suas próprias narrativas tece um olhar sobre sua trajetória educacional, os desafios para sua formação, as marcas deixadas por sua singularidade linguística, o papel da escola no processo de interação social e de desenvolvimento, bem como o surgimento da comunidade surda e dos movimentos surdos em Pernambuco (VASCONCELOS, 2018).

Tendo em vista os mapeamentos realizados a respeito dos resumos, categorias e referenciais teóricos, percebemos que as dissertações e tese trazem contribuições para o campo da Memória. No entanto, identificamos que as pesquisas supracitadas não abordam a interseccionalidade dos conteúdos: **Libras, Memória, História, Cultura Afro-brasileira e Africana**, bem como não tratam das memórias dos/as egressos/as surdos/as na trajetória da Educação Inclusiva na Educação Básica. Assim, embora as dissertações e a tese tenham discutido a memória, percebemos que não debatem as categorias tratadas nesta pesquisa, da mesma forma que não incluem o panorama da EI no Brasil pautado nas diferenças linguísticas e na diversidade, no âmbito educacional e sociocultural.

Dessa forma, o presente estudo se justifica porque traz discussões sobre o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** a partir da vivência de egressos/as surdos/as, as quais estão contextualizadas numa realidade de uma escola da EB de Vitória da Conquista, na Bahia, sendo imprescindível analisar as categorias a respeito da surdez e da cultura afro-brasileira e africana para a Libras que, por longos tempos, foi excluída,

estigmatizada e substituída por uma língua oral-auditiva não pertencente ao segmento populacional surdo.

Além disso, a pesquisa oportuniza a construção de diálogos a respeito das memórias e experiências dos/as egressos/as surdos/as frente ao componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, como também do detalhamento do perfil desses/as egressos/as surdos/as, se são homens ou mulheres, como se autodeclaram, tendo como base discussões de memória, ao trazer para o debate a realidade de grupos sociais, historicamente, excluídos da participação social.

## **2.2 Abordagem metodológica: método, colaboradores/as, lócus e instrumentos de pesquisa**

Esta tese se caracteriza como um estudo metodológico das narrativas no qual objetiva “[...] proporcionar maior familiaridade com a questão o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 1987, p. 41). caracterizando as respostas dos/as entrevistados/as com o fato, tornando-a qualitativa. De acordo com Robert Gephart (2004), a pesquisa qualitativa fornece uma narrativa da visão da realidade dos indivíduos, ela ainda dá uma ênfase aos detalhes situacionais, permitindo uma boa descrição dos processos (GEPHART, 2004).

Segundo Márcia Fraser e Sônia Gondim (2004):

[...] na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de conhecer as opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala. (FRASER; GONDIM, 2004, p. 8).

Para Maria Cecília Minayo (2013), a metodologia qualitativa é precisamente aquela em que o pesquisador prioriza a interpretação e a explicação de fenômenos sociais, tecidos na realidade e que não podem ser mensurados de forma quantitativa. Ademais, ressalta “[...] o mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2013, p. 22).

Dessa forma, o pesquisador precisa considerar que, para os processos sociais serem construídos, é necessário recorrer a um conjunto de técnicas que possibilitem a construção dos dados e que possam agregar variedade de dados e ponto de vista dos autores sociais acerca das situações estudadas (MINAYO, 2013).

No decorrer da pesquisa, analisamos o movimento negro pelo viés do racismo estrutural, entranhado na política brasileira como doutrina científica, que originou muitas lutas

de enfrentamento nos tempos atuais por conta das desigualdades raciais e sociais. A teoria científica racial no Brasil tem o seu desenvolvimento no período monárquico, o qual causou diversos males. O cruzamento extremado de raças era associado, principalmente, ao atraso econômico e social.

Bem como, tais teorias deterministas que classificavam e hierarquizavam as sociedades segundo critérios raciais. O hibridismo era condenado como um erro, cujas consequências se manifestariam não só nos membros da população considerados, individualmente, mas em toda a coletividade: a mestiçagem causaria degeneração física, moral, intelectual e civilizacional.

É necessário lembrar que existiu uma estrutura para os procedimentos que caracterizam as abordagens de investigações e seus instrumentos, capazes de fundamentar a pesquisa. Por isso, a condução da pesquisa qualitativa aconteceu mediante um problema a ser explorado, quer seja de forma individual ou através de um grupo. Assim, esta ocorreu no intuito de ouvir, ver e registrar as histórias, vivências e andanças, de forma coletiva, o que corroborou com a construção de dados, a exemplo das entrevistas sobre as histórias de experiências do componente curricular História Afro-brasileira e Africana, dos/as egressos/as surdos/as de uma escola da rede pública do município de Vitória da Conquista - BA.

E, deste modo, a pesquisa qualitativa tem se tornando significativa para os estudos em Ciências Humanas e Sociais por suas abordagens e definições, que orientam para a reflexão e a transformação da humanidade, conforme Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006). Esses autores enfatizam o processo da pesquisa e a sua continuidade nela, buscando outras lentes de percepção na investigação dos problemas humanos ou sociais.

Logo, o nosso primeiro passo foi detalhar os procedimentos para a construção da análise de dados a partir das informações captadas por meio das narrativas dos/as participantes da instituição “Ewé Inón”<sup>11</sup> (alunos/as egressos/as surdos/as da escola de Vitória da Conquista), corpus deste estudo, que resultou em evidências dos movimentos em torno das políticas afirmativas em Vitória da Conquista - BA. Os estudos foram norteados por leituras

---

<sup>11</sup> O termo *Ewé Inón*, na língua em yorùbá, que traduzido para a língua portuguesa significa *folhas de fogo*, será o codinome utilizado para se referir à instituição de surdos/as, com a finalidade de preservar a identidade dessa instituição. As folhas no contexto litúrgico da cultura africana são bastante utilizadas para curar doenças, espantar energias negativas, processo iniciático. A instituição *Ewé Inón* oferece o serviço de tradução e interpretação de Libras para discentes cadastrados/as, vinculada à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia (SJDHDS), que tem a finalidade de intermediar a comunicação com surdos, pessoas com deficiência auditiva e oralizados, que se comunicam através da Libras, para garantir o acesso desta população aos serviços ofertados pelo poder público do Estado da Bahia, nas áreas de saúde, justiça, direito do consumidor, entre outras. O serviço é gratuito e acontece de segunda à sexta-feira, com intérpretes à disposição para atendimento presencial e *on-line* via chamada de vídeo no *Facebook* ou *WhatsApp*.

específicas, que contribuíram para a problematização das categorias.

Nesse sentido, no intuito de alcançar os objetivos propostos, optamos pelo método História Oral, fundamentado nas discussões teóricas de Alessandro Portelli (1997) e José Carlos Meihy (2002, 2015). A História Oral é um dos métodos que tem se constituído como instrumento bastante relevante na área das Ciências Humanas e Sociais (SILVA; BARROS, 2010).

Consoante sinalizado anteriormente, por não encontrar, teoricamente, o método de história sinalizada, utilizamos as potencialidades do método Oral, que serviram de suporte metodológico. Consideramos as memórias através da expressão corporal, das sensibilidades, dos não ditos, dos modos de lembrar e esquecer, na dimensão do bilinguismo, partindo da experiência de vida de indivíduos surdos/as, que desvelaram histórias entremeadas pelas relações sociais e culturais nas quais estão inseridos/as.

Desta forma, a aplicação do método História Oral se deu pelo viés diferente do padrão no quesito oralidade, com vistas a garantir a inclusão social das memórias dos/as surdos/as, os quais interagem com o mundo através de experiências visuais pelo uso da Libras (BRASIL, 2005).

Maria Izaura Queiroz (1988) descreve que:

Pouco a pouco se percebeu, no entanto, que valores e emoção permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e de sentir do pesquisador, o qual transpunha assim para os dados, de maneira perigosa porque invisível, sua própria percepção e seus preconceitos. Os números perdiam sua auréola de pura objetividade, patenteando-se dotados de vieses anteriores ao momento da coleta, escondidos na formulação do problema e do questionário; ocultos, pareciam inexistentes. Porém, influenciavam o levantamento, desviando-o muitas vezes do rumo que deveria seguir. (QUEIROZ, 1988, p.15).

Assim, Queiroz (1988) destaca sobre os pontos que podem causar interferência do pesquisador durante a entrevista, que deve ser mínima, de modo que os/as entrevistados/as possam se sentir à vontade ao expressar ou não as suas narrativas. Logo, a realização das narrativas através do método Oral deve abranger dois aspectos importantes, levando em consideração que: “[...] quem decide o que vai relatar é o narrador e nada do que relata pode ser considerado supérfluo, pois tudo se encadeia para compor e explicar sua existência” (QUEIROZ, 1988, p. 21).

A seleção deste método se associa aos caminhos da memória, permitindo analisar a sociedade a partir das percepções da vida social de pessoas e grupos. Sendo assim, buscamos compreender as percepções dos/as egressos/as surdos/as a respeito de suas vivências com o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** e o entrelaçamento destas com as teorias da memória. Utilizamos autores como Halbwachs (1990,2006) e Pollak (1989,1992) para dialogar com a memória coletiva, seus quadros sociais e a irrupção das memórias subterrâneas, esquecimentos e silenciamentos.

A partir das memórias do passado, os/as egressos/as surdos/as forneceram subsídios para analisar como a Lei n.º 10.639/03 tem sido aplicada e experienciada numa unidade escolar (lócus desta pesquisa), destacando avanços e obstáculos com o ensino dos conteúdos exigidos pela referida lei.

Para Portelli (1997, p. 16), as versões do passado tratam da memória, “[...] ainda que esta seja sempre moldada em diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais”. Dessa forma, as condições e situações que envolvem as lembranças do narrador estão relacionadas com as suas ideias, ações e impressões dos conhecimentos expressados no seu entorno.

Neste contexto, Meihy (2002) chama atenção para o fato de a memória ser uma espécie de suporte para os relatos de interesse da História Oral. Segundo ele:

[...] a história oral mantém um vínculo importante com a questão da memória, e vice-versa. A transposição das narrativas da memória para a história, a sociologia, a antropologia ou outra qualquer disciplina acadêmica, no entanto, se dá na capacidade de diálogo entre a memória, a mediação da história oral e a história ou suas correlatas irmãs. (MEIHY, 2002, p.62).

Portanto, podemos entender que as narrativas se constituem como uma estratégia metodológica que possibilita analisar os fenômenos, construir dados, pois a ideia de narrar está relacionada não só com a área da educação, mas com outras áreas do conhecimento, que atravessam o conceito de narrativas, como a sociologia, a literatura, a psicologia, a linguística, a história, entre outras. Com isso, Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) sinalizam que:

O pesquisador tem que estar consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas [...] a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e pesquisadores, se sintam envolvidos por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias. (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 2).

Os autores também fazem uma defesa de que a narrativa ajuda a compreender a experiência e, ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes:



As narrativas representam um modo bastante fecundo e apropriado dos professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados a experiências. As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo. Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas as suas experiências passadas, atuais e futuras. (CLANDININ; CONNELLY, 1995, p. 29).

Desse modo, há nas narrativas importante característica colaborativa, uma vez que a memória emerge da interação, da troca, do diálogo, sendo ditas oralmente ou sinalizadas, tendo como base o registro das memórias recordadas e vividas, a partir do ponto de vista dos/as informantes (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Essas significativas características tornam a História Oral em “[...] um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamentos e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY, 2015, p. 17).

Considerando as discussões teóricas de Meihy (2002), a entrevista deve ser a base de efetivação dos resultados para receber a garantia de método. Por isso, ele compreende a História Oral tal qual uma prática de construção de narrativas feitas por instrumentos capazes de recolher testemunhos para análises de processos sociais do presente.

Nesse mesmo pensamento, Queiroz (1988) reforça:

Define-se como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. Desta forma, o interesse deste último está em captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence. Este (o entrevistado) é quem determina o que é relevante ou não narrar, ele é quem detém o fio condutor. (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Para tanto, requer do pesquisador o planejamento necessário para escolher a forma correta de se dirigir ao entrevistado e a escolha adequada dos instrumentos tecnológicos para registros, pois, segundo Meihy (2002, p. 52), “[...] enquanto a narrativa da memória não se consubstancia em um documento escrito, ela é mutável e sofre variações que vão da ênfase e da entonação a silêncios e disfarces”.

Dessa forma, como instrumento de construção de dados, utilizamos as Entrevistas

Narrativas (EN), corroborando com o pensamento de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2008), que evidenciam neste instrumento a consciência de seu papel na conformação de fenômenos sociais. Nesse sentido, a EN é um recurso imprescindível para se trabalhar a pesquisa descritiva, pois contextualiza o comportamento dos interlocutores, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, as crenças e os valores, incluindo aspectos subjetivos e coletivos presentes na memória.

A seleção desses/dessas colaboradores/as ocorreu em duas fases. No primeiro momento, fizemos contato com a instituição “Ewé Inón”, no município de Vitória da Conquista - BA, a fim de conhecer informações a respeito das escolas que os/as discentes surdos/as estudavam no período que cursaram a EB pois, coincidentemente, eles/elas eram atendidos/as no “Ewé Inón”.

No segundo momento, fomos à “Ewé Inón”, apresentamos a pesquisa e o vínculo institucional. A diretora sugeriu a elaboração de um evento, com vistas a uma discussão para a comunidade surda, com ampla divulgação, a fim de encontrar os colaboradores e as colaboradoras, pois a frequência das pessoas surdas no espaço se dá por hora marcada, o que tornou impossível um encontro com um maior número de pessoas.

Levando em consideração a sugestão da diretora, foi elaborado em parceria com “Ewé Inón” o 3º Festival em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS FEST)<sup>12</sup>. Um evento que demandou pouco tempo para a organização e a divulgação, já que deveria acontecer em curto tempo, devido ao planejamento da referida instituição para aquele mês. O mês em questão era setembro de 2019, quando as comunidades surdas comemoram, anualmente, o setembro Azul<sup>13</sup>.

Então, elaboramos um vídeo de divulgação do evento em Libras e em Língua Portuguesa, realizado por um surdo que, voluntariamente, se disponibilizou para contribuir com a divulgação, a fim de que as pessoas surdas e ouvintes fossem convidadas. Assim, entrou em contato com outros espaços que ministravam cursos de Libras e escolas de EI do município e do Estado para que houvesse uma ampla divulgação do evento. Como o “Ewé

---

<sup>12</sup> Projeto de extensão da UESB, fundado em 2013, tem o objetivo de difundir à sociedade ouvinte as culturas surdas através da Libras, como forma de preservar a língua, registrando a história, a cultura e a literatura surda, através de roteiros de teatros, poesias, poemas, histórias, contos humor etc.

<sup>13</sup> O mês de setembro é mundialmente comemorativo, repleto de datas significativas, que refletem a história de lutas e conquistas da comunidade surda. Algumas datas se destacam: Dias 6 e 11/09: marco triste para esta comunidade. É a lembrança do Congresso de Milão (1880), onde foi proibido o uso das Línguas de Sinais na Educação dos Surdos. Dia 26/9: Dia Nacional do Surdo (Lei nº 11.796, de 29 de outubro de 2008). Nesta data, em 1857, foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil pelo prof. Francês surdo Eduard Huet, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, no RJ. Dia 30/9: Dia Internacional do Surdo e Dia do Profissional Tradutor.

Inón” não tinha materiais para a ornamentação, houve a colaboração da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), que também cedeu a caixa de som.

Todos seguiram, então, para o local do evento, que foi previamente agendado, onde foi feita a limpeza, a ornamentação e a arrumação da mesa do *coffee break*. Estavam ali as fichas prontas, incluindo informações de cada cursista para que, posteriormente, fosse confeccionado o certificado, emitido pelo “Ewé Inón”.

Na chegada, os participantes precisavam preencher uma ficha de inscrição e aguardar em seus assentos para o evento começar. O Evento contou com a participação de um mestre de cerimônia indicado pelo Setor de Jornalismo da PMVC, o qual iniciou a programação lendo um poema de Conceição Evaristo<sup>14</sup>: *Todas as manhãs*.

Todas as manhãs junto ao nascente dia  
ouço a minha voz-banzo,  
âncora dos navios de nossa memória.  
E acredito, acredito sim  
que os nossos sonhos protegidos  
pelos lençóis da noite  
ao se abrirem um a um  
no varal de um novo tempo  
escorrem as nossas lágrimas  
fertilizando toda a terra  
onde negras sementes resistem  
reamanhecendo esperanças em nós.

O cerimonialista fez a composição da mesa chamando o Secretário Municipal de Educação de Vitória da Conquista, a Coordenadora da Diversidade e a Coordenadora do “Ewé Inón”. Nos registros das falas, foram dadas as boas-vindas aos 45 participantes. Ministramos a palestra: **África nas mãos: espaços, conflitos e resistências**, evidenciando a importância das nossas raízes e da participação real, ativa e natural de nossa existência coletiva, com foco na vida moral, intelectual e espiritual. Ressaltamos sobre a Lei n.º 10.639/2003, interpretada para a Libras, discutindo a respeito dos grupos étnicos constituídos no Brasil, com base nas especificidades de língua, religião, costumes, tradições, sentimentos e pertencimentos relacionados aos lugares. Salientamos que, por conta desses grupos, foram instituídos outros modos de ser, formando, assim, a pluralidade cultural.

---

<sup>14</sup> Conceição Evaristo nasceu em 1946, numa favela situada no alto da Avenida Afonso Pena, uma das áreas mais valorizadas da zona sul de Belo Horizonte. Nos anos 1980, a autora toma conhecimento das atividades do Grupo Quilombohoje de São Paulo, da série Cadernos Negros. Era um momento de efervescência dos movimentos pela igualdade racial, com mobilizações nas principais capitais brasileiras, e a autora se tornou presença constante na cena literária afro-brasileira (CÓRTEZ, DUARTE & PEREIRA, 2016).

**Figura 2** - Programação da III LIBRASFEST



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A participação e a atenção dos/as ouvintes e surdos/as no evento foram pertinentes pelo fato de oportunizar aos participantes tirar dúvidas e levantar questionamentos e/ou propostas para outras palestras que envolvessem a temática da surdez e da história e cultura afro-brasileira e africana. Arelada às discussões apresentadas, a segunda fase registrou quantos egressos/as surdos/as estavam participando do evento. Então, ao final da palestra, fizemos uma pergunta para discussão a posteriori sobre a pesquisa: “Quantos/as egressos/as surdos/as da rede pública do município de Vitória da Conquista - BA estudaram o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**?

Pedimos que levantassem a mão e, nesse momento, cinco pessoas sinalizaram. Deste modo, surgiu uma conversa rápida com essas pessoas, a fim de explicar sobre a pesquisa. Pegamos o número de *WhatsApp* e *e-mail* de todos/as e, após o evento, entramos em contato para fazer as entrevistas com cada um/uma, sendo duas mulheres surdas e três homens surdos.

Os/As colaboradores/as são pessoas adultas surdos/as, egressos/as da mesma escola, nominada “Ewè Afééfé”<sup>15</sup>, da rede pública do município de Vitória da Conquista - BA, que ofertava até 2016 o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Esta era a única escola na rede pública de Vitória da Conquista - BA que recebia discentes surdos/as para cursar o Fundamental II e o EM. Deste modo, por ter uma prática inclusiva para atender discentes surdos/as, possuindo sala de recurso multifuncional, Atendimento Educacional Especializado (AEE), com materiais didáticos, mobiliário, recursos pedagógicos acessíveis, Tradutores e Intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), os/as surdos/as eram matriculados/as somente nessa escola.

Nominamos as/os participantes por codinomes de pessoas negras que faleceram e deixaram um legado de pesquisa e luta para a população negra, com a finalidade de preservar a identidade deles/as. Esses nomes são: Abdias do Nascimento<sup>16</sup>, Francisco José Dragão do Mar<sup>17</sup>, Luiz Gama<sup>18</sup>, Maria Beatriz do Nascimento<sup>19</sup>, Maria Firmina dos Reis<sup>20</sup>. Ver no Quadro 1 o perfil dos/as egressos/as surdos/as e o período das entrevistas:

---

<sup>15</sup> O termo *ewé afééfé*, na língua em yorùbá, que traduzido para a língua portuguesa significa *folhas do ar*, é codinome utilizado para se referir à escola lócus, com a finalidade de preservar a identidade da instituição.

<sup>16</sup> Poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico e ativista pan-africanista, fundou o Teatro Experimental do Negro e o projeto Museu de Arte Negra. Suas pinturas, largamente exibidas dentro e fora do Brasil, exploram o legado cultural africano no contexto do combate ao racismo.

<sup>17</sup> Líder jangadeiro, teve um importante papel no movimento abolicionista do Ceará, ao liderar, em 1881, seus companheiros que se recusaram a embarcar no porto de Fortaleza. Os escravizados seriam enviados às províncias do Sul.

<sup>18</sup> Escritor, ativista político, advogado, conseguiu libertar mais de 500 escravos, alegando que todo negro chegado ao Brasil após 1831 deveria ser livre, tal como dizia a Lei Feijó.

<sup>19</sup> Historiadora, sergipana, escritora do documentário *Ôrí* e pesquisadora das formações de quilombos no Brasil, dissertou sobre os impactos do racismo na educação e nas práticas discriminatórias que pesavam sobre os corpos das mulheres negras.

<sup>20</sup> Formada em Magistério, maranhense, escritora de poesia, ficção, crônicas e até enigmas e charadas, colaborou com vários jornais literários. Uma das suas publicações foi relançada como *Úrsula*, em 2017.

**Quadro 1** - Perfil dos/as egressos/as surdos/as e Período de Entrevistas

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ETNIA</b>	<b>IDADE</b>	<b>ANO DE CONCLUSÃO</b>	<b>ESCOLA DE FORMAÇÃO</b>	<b>PERÍODO DA ENTREVISTA</b>	<b>MODALIDADE</b>
<b>Abdias do Nascimento</b>	Branco	30	2013	Ewè Afééfé	Fev. 2020	Presencial, a entrevista ocorreu na sala do Ewé Inón
<b>Francisco J. D. do Mar</b>	Negro	29	2012	Ewè Afééfé	Fev. 2020	Presencial, a entrevista ocorreu na sala do Ewé Inón
<b>Luiz Gama</b>	Negro	28	2014	Ewè Afééfé	Fev. 2020	Presencial, a entrevista ocorreu na sala do Ewé Inón
<b>Maria B. do Nascimento</b>	Negra	35	2011	Ewè Afééfé	Jun. 2020	A entrevista ocorreu na forma remota na plataforma digital <i>Google Meet</i> .
<b>Maria F. dos Reis</b>	Negra	32	2011	Ewè Afééfé	Jun. 2020	A entrevista ocorreu na forma remota plataforma digital <i>Google Meet</i> .

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Assim como foi feito com os/as participantes surdos/as, utilizamos codinomes para a Diretora da Ewè Afééfé (Quadro 2), identificada como Judite Maria<sup>21</sup>, e para os dois gestores (Quadro 3), identificados como José do Patrocínio<sup>22</sup> e Aqaltune<sup>23</sup>, levando em consideração nomes de pessoas negras que faleceram e deixaram um legado de pesquisa e luta para a população negra. Esses gestores foram indicados pela Diretora como profissionais que contribuíram para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas. Deste modo, evidenciamos as movimentações em torno das políticas afirmativas em Vitória da Conquista - BA através da memória de pessoas que viveram a experiência com a efetivação do componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Todas as entrevistas foram realizadas em 2020.

**Quadro 2** - Entrevista com a diretora da Escola de Vitória da Conquista-BA

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ETNIA</b>	<b>IDADE</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>PERÍODO DA ENTREVISTA</b>	<b>MODALIDADE</b>
<b>Judite Maria</b>	Branca	42	História	Mestra em História	Agosto/ 2020	A entrevista ocorreu de forma remota pela plataforma digital <i>Google Meet</i> .

Fonte: Elaboração própria, 2021.

<sup>21</sup> Professora universitária da rede pública e privada, já exerceu várias funções públicas como Secretária Municipal de Educação; Secretária de Governo; Secretária de Ação Social, sendo a primeira Prefeita eleita no Estado de Pernambuco, dos 184 novos prefeitos de Pernambuco.

<sup>22</sup> Seguiu a carreira eclesiástica, a fim de ter uma educação formal. Carioca, foi nomeado pelo príncipe –regente Dom João de mestre de capela, que o fez Cavaleiro da Ordem de Cristo.

<sup>23</sup> Princesa, comandante militar, nascida no reino do Congo, ocupou um importante papel na sua terra natal. Comandou um exército de 10 mil homens contra o reino de Portugal, defendendo seu território.

**Quadro 3** - Entrevistas com os gestores que contribuíram para a implementação da Lei nº 10.639/2003 em Vitória da Conquista - BA

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ETNIA</b>	<b>IDADE</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>PERÍODO DA ENTREVISTA</b>	<b>MODALIDADE</b>
<b>Aqaltune</b>	Negra	42	Antropologia	Mestra em Relações Étnico-Racial	Setembro/2020	A entrevista ocorreu remota na plataforma digital <i>Google Meet</i> .
<b>José do Patrocínio</b>	Negro	45	História	Doutorando em Patrimônio	Outubro/2020	A entrevista ocorreu remota na plataforma digital <i>Google Meet</i> .

Fonte: Elaboração própria, 2021.



A princípio, as entrevistas com os/as egressos/as surdos/as foram pensadas no espaço arquitetônico do Ewé Inón, para que não houvesse alguma eventualidade ou impacto que comprometesse a pesquisa, e nem desgaste de tempo para os/as participantes. Desta forma, as entrevistas foram agendadas com antecedência e comunicadas à Coordenação do Centro, para não ocorrer quaisquer imprevistos.

Elaboramos dois roteiros, um para ser usado com os/as egressos/as e outro para os gestores citados, com apenas uma pergunta-chave para nortear as interlocuções. Esses roteiros foram produzidos de acordo com as experiências vividas pelos/as colaboradores/as no componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, levando em consideração as discussões que ocorreram na palestra realizada no 3º LIBRAS FEST.

Apresentamos os objetivos da pesquisa, a autorização do Comitê de Ética por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 25001419.7.0000.0055, e o roteiro das narrativas, possibilitando incluir outras perguntas no decorrer das falas, caso fosse necessário.

É importante informar que as narrativas foram gravadas por meio de um *Iphone*, do fabricante *Apple Inc*, em uma sala no Ewé Inón, ambiente silencioso, a fim de evitar interferências externas. Tais narrativas foram realizadas com a interpretação simultânea das perguntas em Libras, feita pelo pesquisador Wermerson Meira, que é fluente em Libras.

Assim, conseguimos realizar três entrevistas na modalidade presencial, na sala do Ewé Inón. Após as entrevistas, oferecemos um lanche aos participantes, os quais foram transportados, posteriormente, para suas casas, no carro do pesquisador, com o propósito de não ocorrer gastos de passagens para estes.

Cinco entrevistas foram realizadas na modalidade remota, devido ao surgimento da pandemia causada pelo vírus da COVID-19, doença transmissível, que sucedeu o isolamento e o distanciamento social, a quarentena, *lockdowns*, encerramentos das aulas presenciais, o interrompimento da hotelaria e do turismo e o fechamento de aeroportos, rodoviárias e comércios, com exceção de farmácias e supermercados.

Deste modo, devido ao contexto pandêmico, houve o fechamento das escolas, que sobreveio de forma imediata a partir do decreto da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020), o qual determinou a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto, por meio de plataformas digitais. Diante dessas modificações, devido à necessidade de

continuar com a pesquisa, decidimos prosseguir com as entrevistas através da modalidade remota, por meio da plataforma *Meet*, que usa as mesmas proteções que o *Google* para resguardar suas informações e privacidade. Os/As convidados/as podiam participar das videoconferências *on-line* pelo computador ou *notebook*, usando qualquer navegador da *Web*, sem necessidade de instalar algum software. No caso do uso de celulares, teriam que instalar o app *Meet* pelo *Play Store*, ou para celulares (Android | iOS), bastava fazer o *download* na respectiva loja de apps e entrar com a conta do *Google*.

Dessa forma, tivemos que nos debruçar sobre a interface digital *Google Meet*, a fim de condução das entrevistas. Além do receio no tocante ao tempo disponível de cada participante, a fim de alinhamento de data e horário, havia a preocupação em relação à disponibilidade de aparelhos pelos/as colaboradores/as, a não familiarização com o meio remoto e a plataforma digital selecionada, o acesso à rede *Wi-fi*, a garantia de uma boa conexão de *internet* e a reação destes em relação à gravação de sua imagem e voz. Foi um momento crítico por pensarmos que não iríamos conseguir ir avante. Mas, com os esclarecimentos e encaminhamentos dados pelo pesquisador, a continuidade da construção dos dados ocorreu de maneira satisfatória.

Para as entrevistas, usamos um *notebook*, caixa de som, *internet* a cabo, um *Iphone*, com mecanismo de captação de áudio, e garantimos um ambiente silencioso, com a intenção de evitar interferências do ambiente externo. O aplicativo do *Google Meet* tem a ferramenta de gravação de imagem e áudio, o que contribuiu para gravar as entrevistas e, posteriormente, fazer a tradução e a transcrição em língua portuguesa.

Na primeira entrevista, a *internet* de uma participante surda oscilou e ela foi desconectada. E como não conseguiu retornar à sala do *Google Meet*, não prosseguimos com a entrevista. Devido à indisponibilidade de tempo dessa participante para realizar novamente a entrevista, remarcamos um novo encontro para a semana seguinte. No dia remarcado, a entrevista foi concluída com sucesso. Na segunda entrevista, não houve nenhum problema quanto ao acesso à *internet*, mas, em contrapartida, surgiram dificuldades de disponibilidade de tempo da mesma participante, por conta do horário de trabalho. Posteriormente, com uma folga adquirida, conseguimos concluir as entrevistas.

Vale destacar que todas as entrevistas foram traduzidas, ouvidas compassadamente e transcritas, da mesma maneira como foram repassadas/ditas pelos/as colaboradores/as, ou

seja, *ipsis litteris*. As discussões realizadas durante esse processo contribuíram para aprofundar a questão-problema. Deste modo, utilizamos as narrativas para análise dos dados, enovelando-as com as perspectivas teóricas, a fim de consolidar as conclusões a respeito do fenômeno investigado. Levamos em consideração o compromisso, a ética e o respeito às experiências apresentadas, com base na memória individual e coletiva dos/as interlocutores/as.

### **3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS/DAS SURDOS/AS ATÉ O MOMENTO ATUAL**

A trajetória da educação dos/as surdos/as e sua experiência na escola tem sido marcada por fracasso e evasão escolar. As questões acerca da surdez têm chamado atenção devido às especificidades linguísticas e culturais que envolvem os/as surdos/as, a exemplo da linguagem oral-auditiva, que é de difícil acesso, e pouco se conhece a língua de sinais. Segundo Celeste Kelman, Daniele Silva, Ana Cecília Amorim, Daise Azevedo e Rosa Maria Monteiro (2011), os/as surdos/as não têm acesso aos canais comunicativos utilizados por seus pares imediatos ouvintes e, na maioria das vezes, não adquirem precocemente a língua de sinais.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais quanto ao reconhecimento da importância da língua de sinais para o desenvolvimento dos/as surdos/as e da sua condição bicultural, isto é, da permanente circulação desses/as interlocutores/as entre as culturas ouvinte e surda, ainda é incipiente a eficácia no processo ensino e aprendizagem (MARTINS & MACHADO, 2009; SKLIAR, 2009; STUMPF, 2008).

Portanto, o contato com a comunidade surda e/ou com falantes fluentes da língua de sinais assume destaque no desenvolvimento do/a surdo/a desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, disponibilizar a Libras é fundamental porque essa lhe proporciona uma troca semiótica tão rica quanto a oral-auditiva para os/as ouvintes (QUADROS, 2008).

Para melhor compreensão, nesta seção, tratamos de apresentar o panorama das políticas educacionais para inclusão dos/das surdos/as nas políticas educacionais e o reconhecimento da importância da língua de sinais.

#### **3.1 Panorama da educação escolar dos/as surdos/as**

A inclusão dos/as surdos/as não é um fato que envolve somente as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial, mas também diz respeito às famílias, aos professores, aos funcionários e toda a comunidade escolar. Por isso, a educação de surdos/as é histórica e social, e para entender seus atuais desafios é preciso saber um pouco do contexto que envolve esse grupo de pessoas.

A vida humana, desde os primórdios da civilização, esteve intimamente ligada à comunicação e, independente do meio e da maneira que ocorre, está carregada de linguagens e semioticidade, pois é a língua que permite a humanidade se relacionar com grande parte do mundo, transformando-se em um instrumento essencial na vida social e psicológica contemporânea (QUADROS, 2004).

O extermínio era uma prática comum para os que nascessem com algum tipo de deficiência, pois a sociedade valorizava o corpo saudável. Na Idade Antiga, em Roma, visavam crianças robustas, ideia amparada no paradigma da força física, uma vez que os indivíduos eram preparados para a luta. Aqueles que tivessem alguma característica defeituosa, malformados, precocemente, já tinham sua sentença de exclusão, tanto em Esparta quanto na antiga Grécia, onde as crianças deficientes eram abandonadas nas montanhas. Em Roma, as crianças que se encaixavam nesse perfil eram atiradas nos rios (STOBÁUS; MOSQUERA, 2004).

O início da filosofia na sociedade, por volta de meados de 400 e 300 anos A.C, conforme Lucídio Bianchetti e Ida Freire (2002), começou com a preocupação em entender a mente humana, bem como seu comportamento. Nessa mesma época, Roma e Grécia, essencialmente Esparta e Atenas, eram cidades marcadas pelo predomínio das guerras, por isso não se admitiam pessoas com algum tipo de deficiência, que eram consideradas imperfeitas. Os/As surdos/as não eram dignos/as de direitos, como fazer testamentos ou mesmo se casar, portanto, sem direito de pertencer à sociedade.

Na Grécia antiga, de acordo com Luísa Campos (2013), os/as surdos/as eram abandonados/as nas praças públicas, campos, jogados de rochedos. Naquela época, cada sociedade tomava decisões pavorosas, ao tratar as pessoas com deficiências: abandono, extermínio e padronização do que era o ideal, devido à prevalecente cultura na época do pensamento do filósofo grego Aristóteles (384-322 A.C) que, ao nascer surdo, seria incapaz de aprender e ter conhecimento.

Segundo Bauzar (2012), a definição do termo *surdo* no grego era:

A palavra surdo deriva do grego Kofó, que se referia a coisas no sentido da falta, deficiência, vazio, ineficácia, enquanto que mudo origina – se também do grego eneós, que expressa a qualidade de fealdade, vazio, privado de cor, bem como usado no sentido de obtusidade, estupidez e deficiência física, é nesse sentido que foi utilizado por Aristóteles. (BAUZAR, 2012, p. 47).

Nesse período, a sociedade considerava os/as surdos/as como imbecis e um castigo dos deuses. As pessoas que eram surdas, conseqüentemente, eram mudas. Dessa forma, não era possível que os/as interlocutores/as surdos/as pensassem, pois não podiam falar. Logo, se não pensavam, não eram considerados/as seres humanos (CAMPOS, 2013).

No período de ascensão filosófica aristotélica, segundo Kátia Lourenço e Eleni Barani (2011), a defesa só era possível se o ser humano tivesse inteligência e possibilidade de se expressar, se conseguisse falar; assim, se não possuía linguagem, logo tão pouco possuiria inteligência. Dessa forma, não era possível educar os/as surdos/as mantidos/as sem nenhum espaço dentro da sociedade.

Na Antiguidade e por quase toda a Idade Média, os/as surdos/as não foram inseridos/as na educação, no entanto, no início do século XVI, começaram a buscar formas de educá-los/as, de modo que pudessem aprender através de determinados procedimentos pedagógicos. Ainda, na Idade Média, os/as surdos/as se enquadravam dentro do grupo dos/as deficientes e a educação era resumida a pequenas práticas de cuidados, ao contrário de metodologias e procedimentos educacionais. De acordo com Lourenço e Barani (2001), somente a partir de fundamentos educacionais, começa a existir uma preocupação com a EE e, conseqüentemente, direcionada aos/as surdos/as.

Também, na Idade Média, uma nova postura era conduzida, com a vinda do cristianismo. Surgiu no cenário político o clero, assim, os/as deficientes começaram a escapar do abandono e da exposição, passando a ser acolhidos/as em conventos ou igrejas sobre a ambivalência de castigo e caridade. Esse contexto era defendido pela doutrina cristã com relação ao direito à vida, que passava a considerar essas pessoas também como filhos/as de Deus, com alma e como seres humanos. Era pregado o amor ao próximo, assim como o perdão pelos pecados (CAMPOS, 2013).

A sociedade, no decorrer da história dos/as surdos/as, tinha uma visão completamente negativa a seu respeito, pois desde a Antiguidade não lhes foram dados direitos. Desta maneira, eram rotulados/as como criaturas dignas de compaixão e piedade, deficientes ou castigados/as pelos deuses. Por isso, a sociedade os/as repudiavam, excluindo-os/as, socialmente, quando não eram abandonados/as ou sacrificados/as (CAMPOS, 2013).

Nesse mesmo período, foram criadas casas para internação, com o intuito de esconder essas pessoas por causa do preconceito que sofria toda a família do indivíduo. Os pais internavam o/a filho/a quando descobriam algo de diferente na criança, porque sentiam vergonha e ficavam com medo da exclusão social, até porque a sociedade julgava os pais como pessoas incompetentes ou pecadoras por não terem tido filhos/as normais. Sendo assim, com a retirada das pessoas com deficiência do convívio social, só aumentava a invisibilidade desses indivíduos, já que eram considerados inválidos e inexistentes para a sociedade (FLORENCIO, 2010).

Com isso, as práticas de abandono, conseqüentemente, aumentavam, e os desfavorecidos eram levados para as igrejas ou espaços religiosos, onde eram cuidados pelos padres, freiras, leigos e demais pessoas do clero, até atingirem a fase adulta. Nesse mesmo período, são criadas as Santas Casas de Misericórdia, com o intuito de acolher os abandonados. É nesse momento que começa a preocupação do ensino para os/as surdos/as (LOURENÇO; BARANI, 2011).

As pessoas surdas deveriam passar por um processo de tratamento sob a perspectiva de normalização da surdez. Uma história marcada pela oralidade, uma vez que eram obrigadas a se adaptarem à vida da comunidade ouvinte. A surdez era vista como um dano a ser reparado, pois o indivíduo era considerado incompleto, diferente, comparado aos ouvintes (CAMPOS, 2013).

No início da Renascença e final da Idade Média, Campos (2013) afirma que a deficiência passa a ser encarada pelo prisma da cientificidade, deixando para trás a ideologia da surdez baseada no caráter religioso. Do início do século XV até o fim do século XVI, ocorreu a revolução científica. Nesse período, a medicina teve um papel importante por causa do interesse despertado pelos médicos em investigar a mudez ocasionada pela surdez. Nesse contexto, o avanço dos estudos de anatomia cresceu, consideravelmente, e, a partir do século XVII, o método experimental se afirmou.

No Renascimento, com o aumento das pesquisas médicas e outros estudos, passou-se a dedicar tempo ao fenômeno da surdo-mudez. Os estudos de anatomia possibilitaram a compreensão da fala. Daí em diante se firmou o ensino para o surdo por meio da pedagogia e passou a se desprezar as explicações sobrenaturais que envolviam o conhecimento do surdo. (CAMPOS, 2013, p. 13).

Os treinamentos voltados para a fala era a única fórmula de reabilitação até o século XVII, sendo que os/as surdos/as não tinham a opção de escolha, pois eram obrigados a se adaptarem à condição dos ouvintes. Por vezes, muitos profissionais e médicos, religiosos, autores, pedagogos e filósofos começaram a se dedicar à realização de exercícios, fazendo uso de vários métodos para a aquisição da linguagem oral. Movidos por essa intenção, surgem em diversos países profissionais que se dedicam fielmente à causa, os quais se destacam no campo de estudo da surdez (CAMPOS, 2013).

Já a Idade Moderna foi marcada pelo início da educação do/a surdo/a, a exemplo da atuação do monge beneditino italiano Pedro Ponce de Leon (1510-1584), que se dedicou à educação dos/as surdos/as na corte espanhola, sendo considerado o primeiro professor a defender essa causa. Contudo, o processo educacional somente era direcionado aos/às filhos/as surdos/as de famílias ricas e nobres que queriam aprender a falar. Essa procura estava diretamente ligada à possibilidade desses/as surdos/as receberem heranças, pois só era possível garantir seus bens materiais se, ao menos, tivessem alguns conhecimentos para administrar os bens (SILVA, 2006).

Pedro Ponce de Leon foi o criador do primeiro método de ensino para surdos/as, que se baseava no ensino da leitura e da escrita, com o objetivo de desenvolver no/a surdo/a as habilidades necessárias para a sua comunicação com o mundo. Ponce de Leon era convicto que “[...] a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e da escrita, que era a forma deles falarem” (SOARES, 1999, p. 37).

Na Itália, Girolamo Cardano (1501-1576) se destacou pelos primeiros estudos a respeito da educação para os/as surdos/as. Reconheceu publicamente a habilidade deles/as raciocinarem e interpretarem os testes realizados, visto que possuíam a mesma capacidade de desenvolvimento intelectual e aprendizado de uma pessoa ouvinte (SOARES, 1999). Ou seja, rompeu com a visão de que a mudez se constituía num impedimento para o/a surdo aprender, chegando à conclusão de que a surdez em si não prejudicava em nada a inteligência da criança. Portanto, seria necessário que a educação dessas crianças fosse realizada pelo ensino da leitura e da escrita, uma vez que poderiam representar os sons da fala.

Nesse sentido, conforme Márcia Goldfeld (2002, p. 27), “[...] a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que ele não poderia ser educado, esse pensamento perdurou até o século XV, fazendo com que estivesse à margem da sociedade, sem nenhum direito



assegurado”. Contudo, os surdos que, infelizmente, nasciam sem o privilégio da riqueza, eram vistos como vagabundos em situações de miséria, tanto pelo isolamento social e desprezo, quanto pela falta de trabalho (QUADROS, 2006).

O médico Jean Marc Itard (1774-1838), segundo Enicéia Mendes, Olga Rodrigues e Vera Lúcia Capellini (2003), desenvolveu as primeiras tentativas de instruir uma criança de doze anos de idade, chamado Vítor, conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”. Uma criança abandonada na floresta por não responder os estímulos sonoros e com graves comprometimentos emocionais. Foi categorizada como selvagem, assim sofreu o abandono pela família e pelo Estado, passando a viver na floresta. Esse médico foi intitulado como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino especial para alunos/as com deficiência. Ele estava certo de que a inteligência de seu/sua aluno/a era educável a partir de um diagnóstico que havia recebido (ROCHA, 2008).

O contexto do século XVIII, na França, foi marcado pelo processo de transformação social e econômica. Isso derivou a revolta da terceira classe e início do capitalismo no país, que trouxe consigo a criação de indústrias e a dinâmica da prestação de serviços braçais. Essas transformações possibilitaram a socialização das pessoas surdas, na ocasião do surgimento da escola para surdos/as, em Paris, com a concentração de pessoas nos centros industriais (SILVA, 2006).

Em 1750, na França, o Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) foi considerado uma importante pessoa para a educação dos/as surdos/as, juntamente com o rol dos chamados vagabundos. Ele se comprometeu em buscar melhorias para a realidade daquela época, pois acreditava que todas as pessoas, independentemente de classe social, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita. Foi o responsável pela criação da primeira Escola Pública para Surdos/as, em Paris, em 1760. Além disso, o abade L'Épée foi considerado o criador da forma de comunicação da “linguagem gestual”, no entanto, ele confessa que esse tipo de linguagem já existia. Por vezes, reconheceu que a forma de comunicação oral direcionada aos/as surdos/as não era eficaz para o processo de ensino, pois se dava de maneira lenta (CAMPOS, 2013).

As experiências de convívio com os/as surdos/as e a observação da forma como se comunicavam, segundo Cristina Lacerda (1998), propiciou a criação da Língua de Sinais

Francesa (LSF), chamada, também, de método gestualismo. O professor L'Épée utilizou a LSF para ensinar os/as surdos a lerem e escreverem. Conforme Lacerda (1998) sobreleva:

[...] A língua de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele [L'Épée], o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos. (LACERDA, 1998, p. 7).

A elaboração do método gestualismo foi um momento histórico, visto que a perspectiva de educar a todos e reorganizar o saber através das artes mecânicas era um marco da burguesia. Dessa forma, em relação à Escola Pública para surdos/as, em Paris, a:

[...] língua utilizada no processo educativo era a de sinais. É interessante realçar que, nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes, ou seja, o acesso à leitura. Para o abade, a comunicação em sala de aula se efetivava graças ao domínio que ambos, professores e alunos, tinham da língua de sinais. Portanto, não se justificava poucos alunos surdos nesse espaço, mas sim classes com a mesma arquitetura das escolas públicas para ouvintes. (SILVA, 2006, p. 23).

Cabe ressaltar que tanto os/as surdos/as quanto os ouvintes daquela época tinham a mesma expectativa de ter acesso à leitura e à escrita a partir da educação. Nesse contexto, o método gestualismo foi o mais adequado aos/às surdos por possibilitar grandes avanços no campo intelectual e social das comunidades surdas, conforme descreve Vilmar Silva (2006):

Na escola para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também escrita. Além de leitura e da escrita em três línguas distintas, os alunos surdos tinham acesso aos conhecimentos de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes e atividades físicas. (SILVA, 2006, p. 23).

O sucesso com a educação dos/as surdos, a partir do método gestualismo, inspirou outros países do continente europeu e alguns do continente americano, os quais tiveram êxito com o método até o final do século XIX. Nesse mesmo período, na Alemanha, surgem ideias que permeiam a Filosofia Educacional Oralista, com Samuel Heinicke (1729-1790), defensor do método de desenvolvimento da linguagem oral. Essa tendência defendia uma forma mais

eficaz do/a surdo/a em participar ativamente da vida social, que seria por meio do ensino da língua oral, banindo completamente a linguagem por meio dos sinais (GOLDFELD, 2002).

De início, o número de alunos era pequeno, nove no total, e só se fazia uso da linguagem oral para o processo de ensino das crianças surdas. Com isso, houve uma espécie de confronto no que diz respeito à metodologia mais eficiente para a educação da comunidade surda. Nessa época, os argumentos de L'Épée tiveram maior aceitação, sendo negados os de Heinicke (GOLDFELD, 2002).

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Nesse século, ela teve grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões. (GOLDFELD, 2002, p. 29)

Com a criação de inúmeras escolas para as pessoas surdas, a educação avançou na qualidade do ensino da época por conta de o trabalho ser contribuído por professores surdos que contemplavam os sinais ao longo de todo o processo de ensino.

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigido por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1998, p. 37).

Segundo Goldfeld (2002), no ano de 1821, houve um bom desenvolvimento na educação dos/as surdos/as em grande parte do continente europeu, já que as escolas caminhavam em direção à *American Sign Language* (ASL), cujas aulas que eram ministradas com o uso dos sinais, a aprendizagem do conteúdo ocorria com maior facilidade. Mas, após algum tempo, com o avanço dos recursos tecnológicos, facilitando a aprendizagem da fala para os/as surdos/as, o método oral começava a ganhar forças em meados de 1860 e, com isso, o investimento de muitos profissionais na língua de sinais cresceu, acreditando que ela seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral.

No ano de 1880, no período de 6 a 11 de setembro, foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão, tendo como principal objetivo a discussão sobre qual método deveria ser utilizado na educação dos/as surdos/as, e no Congresso vence o

oralismo, ficando o uso da língua de sinais oficialmente proibido. É importante destacar que a decisão tomada foi pela maioria das pessoas ouvintes, pois, os/as surdos/as que ali estavam não tiveram direito ao voto (GOLDFELD, 2002).

Portanto, segundo Silva (2006):

Nesse Congresso, que no momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos –, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino, o Congresso declarou que o método oral, na educação de surdos, deveria ser preferido em relação ao gestual, pois as palavras eram, para os ouvintes, indubitavelmente superiores aos gestos. (SILVA, 2006, p. 26).

A conclusão a que se chegou nesse Congresso e que não poderia ter sido diferente, conforme a grande maioria dos membros presentes, era a favor do método oral. Estiveram presentes no evento cento e oitenta e duas pessoas representantes de vários países europeus e americanos, e a maioria da plenária era composta por pessoas ouvintes, que decidiram:

I - Considerando a indiscutível superioridade sobre os gestos e para restaurar a língua dos surdos-mudos, o Congresso declara que o método oralista deve ser preferido sobre o da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos.

II - Considerando que o uso simultâneo da palavra e dos gestos tende a causar danos à palavra, à leitura labial e precisão das ideias, o Congresso declara que o método oral deve ser preferido. (SKLIAR, 1997, p. 26).

As resoluções definidas nesse Congresso de Milão agrediram as culturas, as identidades e, sobretudo, a forma de comunicação e os métodos de ensino dos/as surdos/as, causando um grande prejuízo para o desenvolvimento educacional deles/as, porque as escolas foram proibidas de usar o método do gestualismo, tendo que reorganizar todo o seu planejamento pedagógico para, obrigatoriamente, usar o método oralista elaborado pelo alemão Heinicke.

Dessa forma, o método do gestualismo deveria ser ignorado nas escolas para dar lugar ao método oralista, pois a linguagem oral deveria prevalecer sobre o método dos sinais (SILVA, 2006). E com isso as razões dessa posição foram atravessadas pelas questões políticas, filosóficas e religiosas que, de acordo com Carlos Skliar (1997):

Os políticos do Estado italiano aprovaram o método oral porque facilitava o processo general de alfabetização do país, eliminando um fator de desvio linguístico – a língua de sinais em um território que buscava incessantemente sua unidade nacional e por outro lado a linguística, as ciências humanas e pedagógicas legitimaram a eleição oralista pois respeitava a concepção filosófica aristotélica que a sustentava o mundo de ideias, de abstrações e razão em oposição do mundo concreto e material, refletidos respectivamente na palavra e no gesto. O clero finalmente justificou a oralização através dos argumentos espirituais e confessionários. (SKLIAR, 1997, p. 50).

Dessa forma, os/as surdos/as perdem o direito de vender a sua força de trabalho e passam a depender da instrumentalização da medicina pautada na cura porque “[...] aquilo que lhe falta, um dos sentidos mais importantes na perspectiva dos ouvintes, a audição” (SILVA, 2006, p. 3), torna-se um impeditivo. Nesta proposta pedagógica, baseada no método oralista defendida por Heinicke, “[...] nenhum método pode ser comparado com esse, de forma prática, pois ele é baseado na articulação da língua oral sendo capaz o desenvolvimento da pessoa surda através da oralidade” (SILVA, 2006, p. 33).

Já em meados do século XIX, as pessoas começaram a ser um pouco mais tolerantes à situação das crianças com deficiência na sociedade. Vagarosamente, despertaram para a necessidade de incluí-las em um contexto educacional. Assim, foi a partir desse século que se inaugurou a implantação de escolas frequentadas por crianças deficientes, que passaram a receber um auxílio médico (NORONHA; PINTO, 2001).

Outro destaque nesse período foi a ação do filósofo Juan Martin Pablo Bonet (1579-1629), que em um dos seus livros tratou dos movimentos fono-articulatórios, mesmo não tendo domínio sobre tais técnicas e desconhecimento em relação às vibrações das cordas vocais. Com esta estratégia, objetivava-se a emissão das letras. Bonet acreditava que o ensino deveria ter início com a escrita para, posteriormente, abordar as palavras completas.

Desta forma, a diferenciação dos sons seria a parte mais complexa do processo, porém, mais importante, pois, primeiramente, faziam-se correspondências com o alfabeto dactiológico, isto é, ensinava-se o alfabeto manual escrito para depois ensinar a linguagem falada (SILVA, 2006).

A escrita também foi um marcante fator no trabalho do médico Johann Conrad Amman (1669-1724), na Holanda. Esse médico contribuiu na educação dos/as surdos/as, visto que deixou de fazer estudos voltados para a medicina e passou a se dedicar a educação

puramente pedagógica, fazendo uso de técnicas, como o uso de espelhos, a fim de que o/a aluno/a surdo/a-mudo/a praticasse a leitura labial. Desta maneira era possível que os/as alunos/as observassem a vibração da laringe, através do tato, imitando várias palavras na frente do espelho (CAMPOS, 2013).

Na Inglaterra, John Wallis (1616-1703) estudou medicina, teologia, filosofia, matemática e ciência naturais, sendo o criador do primeiro livro para se educar os/as surdos/as. Em sua primeira experiência, teve por base o oralismo e mais tarde propôs a ensinar exclusivamente pelo método predominante, a linguagem escrita (CAMPOS, 2011).

A princípio, Wallis seguia o método de Bonet, mas desistiu de ensinar os/as surdos/as a falarem, mesmo considerando que era possível, pois se fazia necessário para tal realização ensiná-los a posicionar corretamente os órgãos fono-articulatórios. No entanto, esta fala se deteriorava à medida que o/a surdo/a-mudo/a necessitava de constantes *feedbacks* externos para monitorá-lo/a. Apesar de fazer uso do método oral, Wallis reconhecia a importância dos sinais, fazendo uso destes no seu trabalho.

Deste modo, o processo de ensino partiu do objetivo de tornar possível a linguagem oral através do aproveitamento dos resíduos auditivos para que houvesse uma eficiência na oralidade dos/as surdos/as. Não havia uma preocupação em educá-los/as, atendendo as suas especificidades. Nesse sentido, Maria Aparecida Soares (1997) assevera que:

Dar aos surdos, condições de falar e compreender a fala dos outros é atender a um aspecto da sua cognição, é atentar apenas para uma das suas características peculiares. Obviamente, essa é uma particularidade que diz respeito à sua maneira de se relacionar socialmente, mais próximo ao indivíduo normal, mas falta a complementação daquilo que ele necessita para se tornar cidadão, possibilitando-lhe o que a ciência já havia afirmado ser capaz de fazer: adquirir instrução. (SOARES, 1999, p. 37).

A educação dos/as surdos/as, ao longo dos séculos, foi tratada de forma completamente distorcida. O ensino não estava de acordo com os ideais educativos dos ouvintes, na perspectiva que corresponde à palavra instrução, tal qual era compreendido na educação normalizadora (SOARES, 1999).

### 3.2 Educação de surdos/as no Brasil

Solange Rocha (2008) atesta que:

Em junho de 1855, Huet apresenta ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil e também informa da sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França, o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges. Cumpre destacar que era comum que surdos formados pelos Institutos especializados europeus fossem contratados a fim de ajudar a fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes. (ROCHA, 2008, p. 37).

Por sua vez, a escola para surdos/as no Brasil começa a funcionar na Corte, no dia 1º de janeiro de 1856, nas dependências do Colégio de M. de Vassimon, no modelo privativo, espaço de funcionamento ainda provisório. Rocha (2008) esclarece que:

O primeiro documento com o propósito de divulgar a criação do estabelecimento comunica ser o colégio de natureza mista, sendo que as meninas ficariam a cargo de Madame de Vassimon e suas filhas. [...] e os meninos a cargo de Huet. (ROCHA, 2008, p. 36).

Entretanto, a educação dos/as surdos/as só teve início, de fato, em 1857, com o pedido do Imperador D. Pedro II (1840-1889) para se criar o Imperial Instituto de Surdos Mudos (IISM), fundado pelo primeiro professor de surdos/as do país, o francês Hernest Huet, que veio ao Brasil a convite de D. Pedro II. Com o passar dos anos, muitas pessoas passaram e fizeram história neste Instituto. E foram muitas as mudanças administrativas, educacionais e políticas que fizeram parte de sua trajetória (ROCHA, 2008).

Nesse Instituto, foi utilizado, inicialmente, o método gestualismo, que durante quase um século obteve grandes resultados e avanços na educação dos/as surdos/as brasileiros/as - período em que os resultados do Congresso de Milão chegaram ao país, trazendo consigo a obrigatoriedade do método oralista no Instituto e proibição do uso da língua de sinais e comunicação dos/as surdos/as nas escolas.

A partir de então, o uso da Libras é determinantemente proibido no contexto escolar e outras medidas foram tomadas para que os/as surdos/as não usassem a língua de sinais, como por exemplo, separar os alunos mais velhos (usuários da língua de sinais) dos recém-chegados ao Instituto (SANTOS, 2011).

No período da República Velha (1889-1930), sendo conhecida também como Primeira República, iniciada em 1889, após o golpe de Estado, com as crises política e econômica da época, ocorreu um grande declínio no governo imperial. Nesse ínterim, em 1911, o Decreto de n.º 9.198, em seu artigo 9º, determina a volta do Método Oral Puro em todo o Instituto. Com isso, os/as professores/as precisaram se adequar a tais exigências de ensino por meio da linguagem articulada e leitura sobre os lábios em todas as disciplinas (ROCHA, 2008). Mesmo com todas essas proibições, a língua de sinais sobreviveu, pois sempre foi usada pelos/as alunos/as nos pátios e corredores.

A partir de 1911, a prática de ensino da Libras foi totalmente proibida em obediência ao acordo firmado no Congresso de Milão, onde se definiu o método oralista como sendo exclusivo e mais eficaz do que o gestualismo para o desenvolvimento dos/as surdos/as. Por conta dessa decisão, o ensino da Libras foi extinto, causando grande desmonte para as comunidades surdas.

Já na década de 1970, a filósofa e professora de surdos/as, Ivete Vasconcelos, criou o método da Comunicação Total<sup>24</sup>, trazendo novamente o gestualismo à educação dos/as surdos/as; porém, apenas como um apoio para o ensino da oralidade, tendo em vista que somente a oralidade não estava sendo suficiente para alcançar bons resultados (SILVA, T.,2011).

Dessa forma, o método da Comunicação Total se preocupava com a linguagem oral dos/as alunos/as, bem como qualquer utilização de recurso linguístico, seja através da Libras ou da linguagem oral, códigos, manuais, espaços e uso simultâneo das línguas, todos respeitando a estrutura gramatical da língua oral e os materiais visuais como facilitadores da comunicação (SILVA, T.,2011).

A professora Ivete Vasconcelos contou com o apoio do Dr. Tobias Rabello Leite (1868-1896)<sup>25</sup>, que atuou como Diretor do Instituto no ano de 1872, quando foi nomeado

---

<sup>24</sup> Formulada nos Estados Unidos, onde predominou nas escolas propostas de ensino para surdos/as nas décadas de 1970 a 1980, a Comunicação Total não se configura como uma abordagem educacional ou metodologia específica, mas como metodologia diversa embasada no princípio do uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais (CAPOVILLA, GUTSCHOW; CAPOVILLA, 2004, p. 1.483).

<sup>25</sup> Tobias Rabello Leite era médico sanitário, foi o primeiro a observar, no Hospital dos Estrangeiros, o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro. Embora ligado ao Imperador Dom Pedro II, na passagem do regime imperial para o republicano, permaneceu diretor do Instituto no período de 1868-1896, em função de sua ligação



diretor efetivo até sua morte em 1896. Uma das suas intenções era oferecer o ensino profissionalizante, pois acreditava que o ensino não deveria se resumir em ler, escrever e contar, mas, que após o término do curso, os discentes pudessem ser preparados para dominar um ofício, garantindo a sua própria subsistência, a exemplo de atividades agrícolas. Também, que o ensino propiciasse aprender uma linguagem para manter relações sociais com outros/as surdos/as, dado que durante muitos anos estes/estas foram colocados/as numa situação de isolamento por conta da surdez (ROCHA, 2008).

Nessa ótica, Maria Aparecida Soares (1999) assinala que:

O Dr. Tobias Leite deixava claro nos seus pareceres a expectativa que tinha em relação à educação dos surdos-mudos. Para o primeiro, falar e compreender a fala dos outros era mais necessário, que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos, pois, dessa maneira, teriam um instrumento mais eficaz para se relacionarem: a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo à sociedade. Para o Dr. a ênfase deveria ser dada ao ensino profissional não tanto porque os surdos aprendem facilmente, porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão. (SOARES, 1999, p. 39).

O ensino por meio da palavra articulada fazia parte do discurso do Dr. Menezes, pois esta disciplina era totalmente voltada para os exercícios da fala dos/as surdos/as. As discussões voltadas para a Linguagem Articulada eram bastante distintas, como afirma Rocha (2008):

A disciplina de Linguagem Articulada era definida para todos, fundamentada na percepção de que as pessoas surdas podem viver naturalmente em sociedade se a escola desenvolver todas as suas potencialidades, inclusive a de falar. A defesa por uma profissão e alguma escrita para a comunicação básica refletia a ideia de meio cidadão. (ROCHA, 2008, p. 49).

Em um relatório enviado para o Diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, o professor Joaquim José Menezes Vieira, a partir das suas observações, descreve a respeito do que viu durante um período de aperfeiçoamento:

Na segunda parte do relatório, o professor apresenta uma série de procedimentos necessários, a todos os surdos capazes de adquirir a palavra articulada. São exercícios para preparar os órgãos respiratórios como inspiração, expiração, exercícios de sopro e exercícios para preparação dos órgãos da palavra, como movimentos de língua e de lábios. Esses exercícios fazem parte do período preparatório. (SOARES, 1999, p. 41).

---

com o líder republicano Benjamim Constant, que foi o primeiro Ministro da Instrução Pública e por um período também diretor do Instituto de Cegos (ROCHA, 2008).

Eram diversas as formas utilizadas para trabalhar a linguagem oral do/a aluno/a surdo/a, fazendo uso de variados métodos, com o intuito de induzi-lo/a a pronunciar palavras, com base na repetição, fosse na frente do espelho ou pela prática da leitura labial com o/a professor/a. A finalidade era para que, posteriormente, os/as surdos/as fossem colocados/as em prática com outras pessoas, mostrando-se aptos/as para distinguir as diferentes vibrações produzidas na emissão das palavras, sendo assim, possível avançar no ensino da língua.

O início do século XX foi marcado por um modelo de medicalização da surdez, associado aos projetos de ensino e aquisição da língua, à normalização e à patologização do sujeito surdo.

Com relação a isso, Skliar (1998) assegura que:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum, segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até os nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR, 1998, p. 7).

Diante do que foi imposto pela medicalização da surdez, médico e comunidade optaram por um método pedagógico corretivo por se tratar de correção e normalização das instituições.

Em relação ao termo *Pedagogia Corretiva*, instaurado no século XX, Carlos Sánchez (1990) afirma que:

[...] ele será rejeitado por sua condição como tal, e a pedagogia será o meio pelo qual tentaremos educá-lo, mas corrija isto. [...]. A preocupação dos professores, o objetivo da educação não será mais a transmissão de conhecimentos e valores da cultura, para os quais se buscou que os surdos dominassem a linguagem, mas para endireitar aqueles que são vistos como deformados. O ensino da fala toma o lugar de todos na educação, torna-se o meio e o fim da reabilitação do surdo, o resgate de sua surdez, para guiá-lo ao longo do caminho, a de pessoas normais. (SÁNCHEZ, 1990, p. 50).

Partindo desse pressuposto, Silva (2006) analisa que os profissionais inseridos na educação de surdos deveriam pautar as suas atividades na solução da surdez, transformando-os em ouvintes pela cura de seu déficit biológico. Aos poucos, as escolas foram transformadas

em salas de atendimento e as estratégias pedagógicas coletivas passaram a ser substituídas por estratégias terapêuticas individuais, focando no desenvolvimento cognitivo na linguagem oral.

Para Adriana Santos (2011), o século XX se repercute nos anos dourados<sup>26</sup>. O método de Comunicação Total foi compreendido como ineficaz para a educação dos/as surdos/as porque, além de impor a língua oral, também não estava desenvolvendo as habilidades de produzir textos complexos, elaborar sintaticamente a Libras e apreender conceitos fora do âmbito familiar.

Nesse período dos anos dourados, foi regulamentado o Decreto n.º 6.074, de 7 dezembro de 1943, assinado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, e Getúlio Vargas, Presidente da República, publicado em 1944, que apresentava a responsabilidade do INSM na promoção da alfabetização dos/as surdos/as em todo país e orientação de como os trabalhos deveriam acontecer (ROCHA, 2008).

Com isso, o projeto de aquisição da língua oral pelo ideário patologizante foi identificado, no período de 1950, como também na Europa e nos Estados Unidos da América (EUA), onde a educação se consolidava através dos métodos orais. O sucesso dependeria do domínio das técnicas pelo/a professor/a, prejudicando o desenvolvimento da educação na perspectiva do sujeito crítico (SOARES, 1999).

O Instituto era o principal e o mais procurado para a educação dos/as surdos/as na época, pois havia uma carência para o atendimento do/a aluno/a surdo/a em outras regiões do país. Por isso, o INSM recebia pessoas de vários Estados. Na maioria dos casos, estes/as alunos/as permaneciam durante todo o ano letivo, retornando para casa somente nas férias. No entanto, o ensino somente acontecia através da linguagem oral, com o foco na escrita (ROCHA, 2008).

A primeira publicação apresentada pelo INSM, de acordo com Rocha (2008), foi de autoria da diretora Ana Rímoli. As publicações dessa autora foram baseadas na oralidade, na deficiência e na didática da fala. Além das influências francesas, o Instituto vai dando lugar à influência americana nos campos da política cultural e educacional, através da Instituição Gallaudet College, fundada em 1815, pelo professor americano Thomas Hopkis Gallaudet.

---

<sup>26</sup> É, principalmente, na segunda metade da década de cinquenta do século XX, que identificamos os chamados anos dourados. No Brasil, foi um tempo de muitas conquistas nas diversas áreas da atividade social, a exemplo da criação de Brasília, na política; dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, na educação; da Bossa Nova, na música; a conquista da Copa do Mundo de futebol na Suécia, no esporte, dentre outros (ROCHA, 2008).

Já, no período de 1951, foi criado o Curso Normal, que recebia alunos/as de todo o Brasil para descentralizar a educação de surdos/as para a regionalização e a interiorização em âmbito nacional. Nesse ínterim, foi criado pelos professores do Instituto, Ana Rimoli e Astério de Campos<sup>27</sup>, o Hino ao Surdo Brasileiro:

Em nossa Pátria queremos  
 Dos surdos a Redenção;  
 Aos surdos todos levemos  
 As luzes da Educação.  
 Não mais o ensino antiquado  
 Nos simples dedos da mão;  
 Com um processo avançado,  
 Salvemos nossos irmãos!  
 Oh! Felizes os que aprendem,  
 Sem poderem mesmo ouvir;  
 Com os olhos a Fala entendem,  
 Na Esperança do Porvir!  
 Os mudos podem falar:  
 São, de certo, iguais a nós;  
 Compreendem pelo olhar:  
 Aos surdos não falta a Voz.  
 Avante, Mestres, avante!  
 Com orgulho prazenteiro,  
 Lidemos, a todo o instante,  
 Pelo surdo brasileiro!  
 A Escola combate a Dor;  
 Enche o Espírito de Luz;  
 Instrução é Luz de Amor;  
 Amemos como Jesus!  
 Quem luta pela Instrução,  
 Debaixo de um céu de anil,  
 Trabalha, de coração,  
 Pelo povo do Brasil!

(ROCHA, 2008, p. 75 -76).

O idioma falado oficial do país, o português oral, passou a ser obrigatório para o Instituto e a educação de surdos/as. Então, o hino cantado pela manhã era para reafirmar a obrigatoriedade de se falar oralmente, sendo composto por ações pedagógicas, buscando homogeneização dos/as surdos/as e do ensino, tendo como base o método de oralização e em todos os seus processos de acesso à informação, causando, assim, uma violência simbólica e física, cujas comunidades surdas eram sujeitadas pelas práticas de oralizações.

---

<sup>27</sup>Ana Rímoli de Faria Dória foi professora e diretora do INES, na década de 1950, e Astério de Campos foi consultor jurídico e professor da Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (HAROLD JUNIOR; CARDOSO, 2016).

“A comunidade surda sofreu e ainda sofre tais tipos de preconceito, acompanhados de situações de desprezo e de desvalorização oriundas da falta de reconhecimento de uma identidade delineada por uma cultura visual” (GARCEZ, 2006, p.6). O intuito dessas práticas era normalizar as comunidades surdas, causando a exclusão pelas identidades, valores culturais e representações sociais.

Em 1955, foi criada a Escola Comercial Clóvis Salgado, que correspondia ao antigo Ginásio, atualmente conhecido como o Ensino Fundamental II. Objetivava além de uma educação de mais qualidade, a formação no ofício de auxiliar de escritório, devido à insuficiência de surdos/as para preencher as vagas. Deste modo, teve abertura de vagas do curso para as pessoas ouvintes, devido à carência de alunos/as surdos/as interessados/as.

Segundo Rocha (2008), no ano de 1957, foi criada a Campanha para Educação de Surdos no Brasil, e isso aconteceu em comemoração à primeira turma dos cursos normais superiores.

Além da Escola Comercial e dos cursos Normal e de Especialização, foi criada, em 1957, em comemoração ao primeiro centenário da Instituição, a Campanha para a Educação do Surdo no Brasil. A finalidade era promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, em todo Brasil, formando professores especializados que atuariam nas futuras escolas abertas para atendimento aos alunos surdos. (ROCHA, 2008, p. 93).

Ainda em 1957, a Diretora Ana Rimoli de Faria Dória iniciou a sua luta para modificar o nome do Instituto. Para ela, a presença da palavra *surdo-mudo*, em sua denominação, já não mais condizia com as novas concepções da surdez e de surdo/a. Segundo Rocha (2008, p. 77), a Diretora relatou o motivo: “Se tomarmos o termo mudez no sentido de impossibilidade comunicativa por parte da pessoa surda, tanto na utilização da língua de sinais quanto na aposta pela aquisição de linguagem oral, o conceito de mudez já estava anacrônico”.

Com isso, em julho de 1957, foi assinado o Decreto de mudança de nome do Instituto, pelo Presidente da República Juscelino Kubitschek, que passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na gestão do Dr. Marino, onde ocorreu o I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, cujo tema principal era a Formação de Professores Especializados de Deficientes da Audição. Este evento foi promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), contando com a presença de profissionais do Brasil, Venezuela e França.

Dentre as sugestões e recomendações ao MEC para que o Instituto fosse aceito/implantado, destacou-se e teve maior polêmica a última recomendação:

Que houvesse uma complementação na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes do Áudio - Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente a sua profissão. (ROCHA, 2008, p. 112).

Nesse período, o principal objetivo da educação dos/as surdos/as era desenvolver a fala. Deste modo, aqueles/aqueles que queriam se tornar um/a professor/a eram impedidos/as por essa deliberação. A polêmica se deu pelo fato de não mais ser possível a participação de surdos/as no ensino de outros/as surdos/as, pois, devido a sua condição, foram considerados/as incapazes de fazer um trabalho produtivo na ocupação da profissão de professores/as.

O período da Ditadura Militar (1964 a 1985)<sup>28</sup> é lembrado por Rocha (2008), que reflete:

As liberdades políticas, existenciais e estéticas encontravam-se fortemente comprometidas pela ditadura militar e, ao operar na resistência buscando outros paradigmas, nos deparávamos com as matrizes totalitárias soviéticas, chinesas e cubanas que, também, por seus pressupostos, corroboravam para o clima opressivo. Era impossível conceber uma proposta de país com um só partido político, apenas um jornal e severas restrições ao direito de ser, de ir e de vir. Tinha clareza que não era por isso que eu lutava a educação, no entanto, com a lógica bipolar, quase impossível exercer a crítica de um outro lugar. (ROCHA, 2008, p.114).

Os grupos subalternizados e minoritários da sociedade civil foram excluídos do processo decisório do poder público sobre a ditadura militar. De acordo com Rocha (2008, 115), “[...] era notório a transformação em suas linguagens, nos espaços que percorriam valores que professavam em suas novas identidades coletivas”.

Nesse período da ditadura, o INES estava em uma disputa de bipolaridade representada entre oralistas<sup>29</sup> e gestualistas<sup>30</sup>, que há mais de três séculos se perdurou e circulou de tal forma para os espaços educacionais do país, situação que originava a separação

<sup>28</sup> A ditadura foi a repressão dos militares, que se baseavam na violência e na ostentação de sua força como modo de intimidação a quem pensasse em seguir o caminho da oposição presidencial. É importante ressaltar que o grupo social das vítimas e familiares trouxe à tona, em larga escala, os episódios de violência e irrupção à lei que praticaram (ARAÚJO, 2017).

<sup>29</sup> *Oralista* é o termo utilizado para defender o desenvolvimento e o ensino da linguagem oral pelo surdo.

<sup>30</sup> *Gestualista* é o termo utilizado para os que defendiam o desenvolvimento e o ensino da língua de sinais.

de opiniões de professores/as atuantes. Essa divergência era permeada por questões de natureza linguística em hegemonia no campo da educação de surdos/as. Sendo assim, durante quase uma década no Brasil, foi praticado o método de Comunicação Total (ROCHA, 2008).

Para compreender essas bipolaridades, é fundamental destacar o livro **A máscara da benevolência** (1992), do americano Harlan Lane, cujo teor é marcado por críticas aos oralistas referindo-se aos ouvintistas. Utiliza, ainda, o termo *audismo* para contrapor ao/à surdo/a. Para Lane (1992), a relação entre autistas e surdos/as implica na relação entre colonizadores e colonizados, enquanto que Skliar (1998) introduz o conceito de ouvintismo como o domínio dos ouvintes sobre os/as surdos/as.

Dessa forma, Skliar (1998) acredita que:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos de que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta. (SKLIAR, 1998, p.17).

Os anos iniciais que advém 1980 são resumidos com pouquíssimo ativismo de pessoas com deficiência, bem como a participação dos/as surdos/as nos movimentos de luta. Nesse período, o único local que desenvolvia atividades sociais, esportivas, recreações e comemorações eram as associações de surdos/as, deixando como segundo plano a atuação política de lutar pelos seus direitos (BRITO, 2013).

No governo de José Sarney (1985 a 1989), após a ditadura civil-militar, se estabelece o período da redemocratização, depois de 21 anos de regime ditatorial militar, que foi marcado pelas relações do Estado brasileiro e as pessoas surdas. As mudanças significativas do governo pós-ditadura abrangeram ações diretas nas estruturas e nas políticas, sendo mais destacada a criação de órgãos públicos que acompanhavam as pessoas com deficiência (BRITO, 2013).

Ainda no governo Sarney, foram criadas, no ano de 1986, a Coordenadoria para Integração da Pessoa de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC, com o objetivo de viabilizar financeiramente a realização de vários encontros, seminários e congressos sobre questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. Em 1987, também, foi criada a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) por ativistas surdos/as, que inicialmente representava apenas 16 entidades de 7 estados brasileiros,

ampliando-se, posteriormente, por um grande interesse dos/as ativistas surdos/as em buscar estratégias para assegurar o cumprimento das leis favoráveis a eles/elas. Com as condições livres de luta e militância, a participação era vista com grande entusiasmo pela Nova República<sup>31</sup> (FENEIS, 1987).

O relatório anual da FENEIS (1987) assim dispõe:

Fundada em 16 de maio de 1987 com sede no Rio de Janeiro, a FENEIS tem como finalidade: —Promover e assessorar a educação e a cultura dos indivíduos surdos; —Incentivar o uso dos meios de comunicação sociais apropriadas à pessoa surda, especialmente em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; —Incentivar a criação e o desenvolvimento de novas instituições, nos moldes das modernas técnicas de atendimento, visando o diagnóstico, a prevenção, a estimulação precoce, a educação, a profissionalização (grifo meu) e a integração da pessoa portadora de surdez; realizar convênios com entidades públicas e/ou privadas, escolas técnicas, artísticas e artesanais e outras instituições no sentido de promover a profissionalização da pessoa surda dentro dos padrões (modernos e atuantes) de eficiência. (FENEIS, 1987, p. 7-8).

Com o movimento da FENEIS, mais instituições de surdos/as foram filiadas, ficando 88 entidades em 19 estados brasileiros. Com isso, percebemos que a luta do/a surdo/a aumentava e mobilizava ações de parceria com os Estados, a fim de divulgar, informar e organizar a luta nos órgãos municipais, estaduais e federais (BRITO, 2013). Nesse período, a CORDE reconheceu a FENEIS, desde que os/as ativistas surdos/as assumiram a sua direção como sendo a organização nacional representativa dos/as surdos brasileiros/as, ao proporcionar recursos materiais por meios de projetos, convênios e financiamentos para a construção de espaços destinados a eles/elas. Assim, tornou-se uma porta voz oficial dos/as surdos/as na defesa de seus interesses nos Estados e no País.

Nos anos de 1990, o movimento social surdo construiu e consolidou a tradição da realização de movimentos no dia 26 de setembro, remetendo-se à fundação do INES. Além disso, as professoras e as pesquisadoras pioneiras Lucinda Ferreira Brito e Eulália Fernandes se dedicaram a elaborar estudos sobre a educação de surdos/as, compreendendo a necessidade de se trabalhar nas escolas com uma proposta bilíngue, de forma a priorizar o ensino da Libras. A partir daí, estes/as aprenderiam a se comunicar na Língua Portuguesa como segunda

---

<sup>31</sup> A expressão Nova República designa a fase da história do Brasil que vai de 1985 aos dias atuais. De forma geral, caracteriza-se pela consolidação do Estado Democrático de Direito, com a intensificação da democratização e a promulgação de uma nova Constituição em 1988 (FONTES, 1994).



língua, utilizando a leitura e a escrita. O bilinguismo<sup>32</sup> foi bem aceito pelas escolas e comunidades surdas e logo “[...] passou a ser difundido entre as instituições que se preocupam com a educação dos surdos” (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Essa proposta do bilinguismo tem como intuito utilizar também a Libras em seu processo de aprendizagem. Apontamos a boa aceitação inicial desse método por trazer o retorno da Libras nos planejamentos pedagógicos das escolas de surdos/as do País. Porém, ainda limitado, porque nesse método o objetivo principal é ensinar a Língua Portuguesa oral, assim, a Libras se torna somente apoio da língua majoritária oral (SANTOS, 2011).

Nos anos sessenta, do século XX, esse modo de comunicação entre surdos/as adquire *status* de língua a partir das pesquisas do norte-americano William Stokoe,<sup>33</sup> professor da Universidade Americana Gallaudet University, onde este se aprofunda nos estudos da Língua de Sinais Americana (LSA). Ele foi autor do livro *Sign Language Structure*, uma produção científica que comprova o status da LSA, contribuindo para os estudos linguísticos, a educação e a vida social dos/as surdos/as (BRITO, 2013).

O documento elaborado no V Congresso Latino-Americano da Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, na UFRGS, em abril de 1999, pela comunidade surda, foi enviado para o MEC, pautado nas políticas e práticas educacionais para surdos/as, em que se discutem novos métodos pedagógicos, como a proposta do método bilíngue, que tem por objetivo ensinar as duas línguas. Primeiramente, a língua de sinais, para que o/a discente possa ter condições de aprender a ler e escrever na segunda língua, a Língua Portuguesa, sem que haja a necessidade da oralidade. Para Lacerda (1996), o método bilíngue:

---

<sup>32</sup> O bilinguismo pressupõe o reconhecimento da Língua de Sinais como língua materna e natural do surdo e visa proporcionar ao educando surdo o ensino desta como primeira língua (L1) e base à aquisição da língua dominante da sociedade ouvinte em que ele está inserido, a qual é vista como segunda língua (L2), sendo ensinada em sua modalidade escrita, e, eventualmente, oral. A definição de espaços específicos ao processo de ensino e aprendizagem da L1 e L2, uma vez que elas podem conviver lado a lado, não simultaneamente, bem como, a precedência do ensino da L1 na educação do/a aluno/a surdo/a caracterizam o bilinguismo, no qual é fundamental a existência de equipes escolares com a presença de professores ouvintes e surdos fluentes em língua de sinais, assim como de Intérprete de Língua de Sinais (PICKERSGILL, 1998).

<sup>33</sup> Os estudos linguísticos da Língua de Sinais iniciaram com Stokoe, no ano de 1960. Este autor apresentou uma análise descritiva da Língua de Sinais Americana (LSA), revolucionando a linguística na época, pois, até então, todos os estudos linguísticos concentravam-se nas análises de línguas faladas. Pela primeira vez, um linguista estava apresentando os elementos linguísticos de uma Língua de Sinais. Assim, as Línguas de Sinais passaram a ser vistas como línguas de fato. Stokoe apresenta uma análise no nível fonológico e morfológico. Aos poucos, os/as próprios/as surdos/as começaram a participar como pesquisadores das Línguas de Sinais. Ted Supalla e Carol Padden foram os primeiros linguistas surdos a estudar a LSA, na década de 1980. No Brasil, em 2005, Ana Regina e Souza Campello é uma das primeiras surdas a estudar a Língua de Sinais Brasileira.

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra. (LACERDA, 1996, p. 10).

O método de ensino bilíngue teve destaque para se trabalhar com a educação dos/as surdos/as nas escolas de ensino regular do País, pois esse método também propõe a difusão do idioma nas escolas, atendendo, assim, as expectativas da Lei n.º 10436/2002, que dispõe em seu artigo 2º *in verbis*:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua de Sinais Brasileira – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Desse modo, o método bilíngue propõe um planejamento pedagógico que reconhece a língua de sinais como a língua dos/as surdos/as, bem como a valorização de sua cultura nas escolas, partindo do aproveitamento da língua de sinais. Este método começou a ganhar espaço nas instituições de todo o País e reconhecimento constitucional (SANTOS, 2011).

Além da CORDE, o MEC/SEESP sobressaiu-se, historicamente, como órgão público que exerceu um papel importante para a oficialização da Libras no País. Isso se deu a partir das reivindicações de representantes das organizações de surdos/as, encabeçadas pela FENEIS, através da formulação do Plano Nacional de Educação, no ano de 1994. Havia a perspectiva de reconhecimento e do uso da Libras na educação dos/as alunos/as surdos/as, considerando um dos objetivos específicos estimular “[...] a utilização da Libras no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e incentivo à oficialização da Libras” (BRASIL, 1994, p. 52-53).

Dessa forma, levando em consideração a força da FENEIS e a luta dos/as ativistas surdos/as, Fábio Brito (2013) registra:

Deu-se pelo forte significado do reconhecimento jurídico pelo Estado brasileiro da língua sinalizada que muitas pessoas surdas utilizavam para comunicarem-se umas com as outras, expressando e transmitindo suas ações, seus pensamentos e sentimentos. Essa bandeira foi tradicionalmente chamada de oficialização da Libras. (BRITO, 2013, p. 121).

A defesa da língua de sinais no País e a aprovação de sua regulamentação emergiram como demanda prioritária por conta das reivindicações levantadas pelo coletivo. Mas, para que isso fosse possível, seria necessário trazer mais pessoas surdas e ouvintes para o movimento. Assim, a FENEIS se empenhou em ofertar cursos de Libras para os ouvintes, a fim de que pudessem se tornar proficientes em Libras, tradutores e intérpretes de Libras (BRITO, 2013).

No final dos anos 1990 e nos anos 2000, os/as instrutores/as surdos/as, sob a coordenação da FENEIS, buscaram estratégias para consolidar o processo de formação para Libras das turmas de ouvintes, com o propósito de garantir a profissionalização dos/as professores/as surdos/as, evitando o desemprego e o subemprego, situação que muito os/as afetava. Cada vez mais, novos/as surdos/as se interessavam pelo papel da docência (BRITO, 2013).

Com isso, foi sancionada a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000), conhecida como a Lei de Acessibilidade, que estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência. Esta Lei foi um marco para as pessoas surdas no que se refere à acessibilidade, à comunicação e à sinalização nos espaços sociais e profissionais, eliminando as barreiras de comunicação na luta da inclusão escolar, de forma que fosse garantido a Libras em ambientes e ações sociais, como transporte, cultura, esporte e lazer.

Nos anos de 2000, com a expansão de surdos/as e a Libras, o movimento estava mais fortalecido. Deste modo, houve a I Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo, em 21 de abril de 2001. Evento que foi marcado por propostas e reivindicações trazidas pelos representantes dos/as surdos/as, seguidas pelo apoio da FENEIS; da Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos (CBDS); da Associação dos Surdos de São Paulo (ASSP) e da Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido (COPAVI) (BRITO, 2013).

Embora existissem leis estaduais que oficializaram a Libras, como em Minas Gerais no ano de 1991; Maranhão e Goiás, em 1993, sendo que nas capitais as primeiras foram Campo Grande, em novembro de 1993, e Rio de Janeiro em abril de 1996, elas serviram como estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no pleito de chegar ao Congresso

Nacional no ano de 2002, que foi um grande marco para o século XXI, com a promulgação de uma lei em todo território brasileiro (BRITO, 2013).

Dessa forma, no dia 5 de abril de 2002, o projeto de lei foi encaminhado pelo presidente do Senado para o Congresso Nacional e, no dia 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), é sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa norma legal se originou do projeto de Lei n.º 131, de 13 de junho de 1996, que havia sido aprovado há três semanas antes, no dia 3 de abril, pelo Senado Federal (BRITO, 2013).

A discussão e votação pelos parlamentares ocorreram em uma sessão seguida de perto por uma multidão de mais de uma centena de pessoas surdas acompanhadas de intérpretes e militantes ouvintes que lotava as galerias do plenário. Assim que o presidente do Senado anunciou a aprovação da lei, não se ouviu o habitual som de aplausos dos participantes do evento. A cena que se viu era inédita naquele espaço de poder legislativo, e profundamente simbólica. Os surdos aplaudiram em Libras (mãos verticais abertas, palma a palma, a cada lado da cabeça, os pulsos girando, virando as palmas para frente e para trás, várias vezes, com expressão facial de alegria). (BRITO, 2013, p. 11).

Nesta comemoração emocionante, destacamos a participação da militância surda, com sentimentos mais diversos, com choro, risadas, alívio, júbilos, empolgação por uma luta vencida, e com a certeza de que as comunidades surdas teriam outros olhares a partir dessa Lei, não mais a Libras seria vista como um conjunto de mímicas ou gestos descontextualizados para o ensino e a aprendizagem das pessoas surdas (BRITO, 2013).

Nesse momento, com choros de alegria, a comunidade surda expressa:

Conseguimos!!! Escreveram os militantes Silvana Patrícia de Vasconcelos e César Nunes Nogueira, respectivamente diretora ouvinte e diretor surdo da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Distrito Federal (FENEIS-DF) e testemunhas desses acontecimentos. São eles que relatam que a multidão de manifestantes [...] festejou com muita emoção esta vitória de toda a comunidade surda brasileira [...] uma festa linda que ficará registrada em nossa memória e registram os detalhes de um cenário onde as bonitas faixas colocadas na Esplanada dos Ministérios chamavam a atenção de todos os que por ali passavam, para as questões referentes ao surdo. (FENEIS, 2002, p. 4).

Com isso, a proposta de educação bilíngue foi base para a aprovação da língua de sinais no País. A Libras se oficializou pela Lei n.º 10.436/2002 como forma de comunicação e expressão, cujo sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de

comunidades de pessoas surdas do Brasil, ou seja, a Libras passa a ser essencial para o fortalecimento da comunidade surda e para a valorização da identidade dos/as surdos/as.

A referida Lei dispõe *in literis*:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Logo, é possível afirmar que esta nova possibilidade de inserção do indivíduo surdo/a em sala de aula provocou mudanças não apenas no contexto educacional das universidades, como também nas escolas do Ensino Básico Inclusivo. Junta-se a isso, o fato de que os profissionais colocaram-se diante do governo Lula, propondo ações que contribuíssem para a educação de surdos/as, a fim de regulamentar e viabilizar a formação do docente (Libras/Português) ouvinte, fluente na produção e na compreensão da Libras e do Português, com formação no curso superior de Pedagogia ou Letras/Português, aprovado no Exame Nacional de Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Pro Libras), promovido pelo MEC e aplicado pelas IES, com o intuito de trabalhar com os/as surdos/as em escolas inclusivas e bilíngues.

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Libras, a fim de preparar o/a professor/a para a melhoria de sua atuação como profissional da educação e como cidadão/ã: “[...] por meio da aquisição de informações e noções de anatomia, fisiologia e patologia do aparelho auditivo, bem como em relação à prevenção, ao diagnóstico, às causas e consequências da surdez” (BRASIL, 2005).

Esse decreto se divide em nove capítulos. Capítulo um, que aborda as disposições preliminares; capítulo dois, que traz a inclusão da Libras como disciplinar curricular; capítulo três, que traz a formação do instrutor de Libras; capítulo quatro, que elenca as atribuições do

professor com respeito ao ensino da Libras e o ensino da Língua Portuguesa; capítulo cinco, que traz a formação do profissional tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa; capítulo seis, que elenca os direitos da educação para pessoas surdas ou com deficiência auditiva<sup>34</sup>; capítulo sete, que apresenta a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; capítulo oito, que traz o papel dos órgãos públicos e empresas que detêm a concessão aos serviços de difusão e apoio a Libras e, por último, capítulo nove, que apresenta as disposições finais (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, prevê que a Libras deve ser a língua ensinada nas escolas e o ensino do Português escrito no modelo bilíngue, como a segunda língua. Acrescenta ainda que a Libras deve ser ofertada a todos/as os/as alunos/as da escola, dentre estes/estas, os/as ouvintes.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 17).

Dessa forma, pensar no processo da inclusão de surdos/as em escolas bilíngues é ofertar o ensino da Libras em concomitância ao ensino da Língua Portuguesa, de forma escrita, buscando ofertar nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no turno oposto, um trabalho que promova a Libras e seus estudos, de maneira colaborativa, ou seja, com a presença de mais surdos/as na sala de aula. Ainda discutindo a respeito da educação bilíngue, Luísa Campos (2013) exemplifica:

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua

---

<sup>34</sup> A deficiência auditiva pode ser caracterizada de diferentes maneiras, sendo que a escala da audição apresenta vários graus, alguns indivíduos podem escutar muito pouco e a percepção sonora é possível apenas de sons de alta intensidade, e outros indivíduos apesar de conseguir ouvir a voz humana não conseguem compreender as palavras (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007).

de sinais é considerada a mais adaptada a pessoa surda, por contar com a integridade do canal visual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve sua capacidade e sua competência linguística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngue. (CAMPOS, 2013, p. 27).

Nessa perspectiva, a Libras deve ser a protagonista ao longo do processo educacional, desde as séries iniciais, pois muitas crianças começam a ter os primeiros contatos com essa língua na escola, por serem em sua maioria filhos/as de pais ouvintes e estes/estas não conhecerem a Libras, sendo necessário que todos do ciclo familiar aprendam.

Segundo Campos (2013):

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação linguística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. (CAMPOS, 2013, p. 99).

A Libras em sua modalidade visual-espacial de comunicação é a interação dos/as surdos/as, assim, deve ser instituída nos espaços sociais e culturais, livre da marginalização, sendo respeitada e reconhecida pelos ouvintes. A educação brasileira no contexto educacional dos/as surdos/as, de maneira ativa na escola, ocasionou uma verdadeira corrida não apenas contra o tempo, mas também na busca de aperfeiçoamento. Porém, é sabido que esta busca pelo aperfeiçoamento envolve não apenas o olhar para se enquadrar na nova proposta educacional da Constituição Federal, mas por formações adequadas que atendam às especificidades dos/as discentes surdos/as. Assim, a Lei n.º 10.436/2002 assegura:

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível

médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1- Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2002, p. 1).

Para atender a essa nova demanda, as primeiras a se adequarem às novas propostas de ensino foram as universidades públicas brasileiras. Assim, as IES foram as primeiras propagadoras das novas metas e objetivos desta nova modalidade educacional, instituída pela Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002). Logo, é possível afirmar que esta nova possibilidade de inserção do indivíduo surdo/a em sala de aula provocou mudanças não apenas no contexto educacional das universidades, como também nas escolas do ensino básico.

Entretanto, é passível de reconhecimento que as práticas do ensino e da capacitação para professores/as trabalharem com surdos/as não é uma atividade recente, visto que os séculos 18 e 19 eram os indivíduos surdos/as quem ensinavam a outros indivíduos. Como destaca Sacks (1998, p. 37), ao afirmar que “[...] esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigido por professores surdos”.

Esse autor ainda ressalta que, em todo mundo civilizado, propiciou-se a saída dos/as surdos/as da negligência e da obscuridade. Por ora, podemos afirmar que, atualmente, o ensino da Libras já provoca uma certa inclusão social. Isto é, “[...] sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis” (SACKS, 1998, p. 37).

Segundo Marcos Mazzotta (1993), apenas profissionais devidamente capacitados deveriam atuar como educadores/as de indivíduos surdos/as, porque é justamente o/a professor/a o/a responsável pelo desenvolvimento dessa competência profissional. Tal competência é capaz de identificar as deficiências de cada indivíduo dentro da sala de aula e, desta maneira, “[...] definir e programar as respostas educativas a essas necessidades e desenvolver as estratégias coletivas para as práticas pedagógicas” (MAZZOTTA, 1993, p. 64).

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 dispõe que:



A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, p. 3).

Ainda sobre essas possibilidades de inserção da Libras, tendo as IES como capacitadoras/formadoras da formação inicial e em exercício, Dermeval Saviani (2010, p. 53) argumenta que: “A formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associada a um consistente preparo teórico-científico que os capacite a realização de uma prática pedagógica coerente”.

Contudo, não basta apenas a capacitação, sendo necessário criar novas possibilidades com o que aprenderam nas universidades, através da criação de condições adequadas de trabalho aos profissionais capacitados. Saviani (2010, p. 53) assinala também que é necessário a “[...] atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado”. Sobre a ação do/a professor/a, Mazzota (1993) justifica que:

[...] é, então, típica e específica [...]. Em que pesem todas as reservas e resistências individuais do mestre, ele é, pela própria natureza do ensino, uma espécie de guia, de modelo e conselheiro [...]. Evidentemente, esse envolvimento do professor, enquanto pessoa que é não pode significar fazer dele no sentido de um exemplo—porque a educação deve sempre conduzir à construção do estilo pessoal; significa que na medida em que for professor, exercerá influência; ou professor medíocre, que aparentemente não faria nenhum grande bem nem grande mal, pode ser uma das mais perniciosas influências na formação do aluno [...] Por isso mesmo, a formação e o preparo do professor devem garantir-lhe a objetividade de ação que permita o aluno, tomando-o como ponto de referência, como modelo ou conselheiro, construir seu próprio caminho, fazer suas próprias opções e edificar seu próprio estilo de vida. (MAZZOTA, 1993, p. 36).

Assim, esperamos que os/as professores/as, de posse dos múltiplos conhecimentos adquiridos durante as teorias e práticas propostas e ofertadas durante a graduação, principalmente no que tange à Libras, possam “[...] proporcionar a seus alunos o uso habitual da língua, enunciada e compreendida também por eles, nos mais diversos contextos de sua realização concreta, como um sistema vivo e ideológico” (ALBRES, 2012, p. 30).

Em suma, podemos afirmar que a oferta e a busca não apenas têm a possibilidade de capacitar, mas, principalmente, de formar profissionais na área da Libras, a fim de que os/as professores/as entendam e reflitam sobre “[...] as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar que tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação; com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes e surdos” (MANTOAN, 2001, p. 102).

Importante destacar que, durante os anos de 2010 e 2011, foi realizado um Projeto de Pesquisa Interinstitucional, denominado *Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira*. Três universidades participaram do Projeto: UFRGS, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e UFPEL. A busca foi por produções culturais surdas realizadas na década de 1990, as quais valorizassem e reconhecessem a Libras. O projeto utilizou o canal midiático da *internet (YouTube)* e as produções publicadas dos/as alunos/as do curso em Letras/Libras no País (FURTADO, 2012). Com base nos fatos históricos da educação dos/as surdos/as, percebemos que houve momentos de avanço e retrocesso marcados pelas relações dos/as ouvintes com os/as surdos/as, questão que será analisada na próxima seção, juntamente com a discussão sobre as políticas públicas educacionais instituídas até os dias de hoje, bem como os avanços para os/as alunos/as surdos/as.

Outro marco importante na Educação Bilíngue foi a Lei n.º 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos/as (BRASIL, 2021). O art. 2º da LDBEN passa a vigorar, acrescido do seguinte Capítulo V-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (BRASIL, 1996).

A educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos/as ou classes bilíngues de surdos/as, atendendo também aos/às discentes com surdo-cegueira, deficiência auditiva e surdos/as com altas habilidades ou superdotação. A Lei atende à Educação Básica e ao Ensino Superior, que deverão elaborar, sistematicamente, material didático bilíngue, específico e diferenciado, além da formação continuada para os/as profissionais que atuam na área de ensino e pesquisa na educação de surdos/as.

O Art. 3º da LDBEN passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

“Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - Fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva

sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - Elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996).

Considerando a educação bilíngue na EB, objetiva-se fortalecer as práticas socioculturais dos/as surdos/as através da sua língua natural, aplicadas no currículo, na elaboração de métodos, na formação e nos programas, correspondendo às especificidades de todos/as os/as discentes, contribuindo, dessa forma, para um ambiente linguístico que priorize a aquisição da linguagem, propícia a sua aprendizagem escolar. Dessa maneira, com a incorporação da educação bilíngue ao escopo da Lei, faz-se necessário mais agentes de luta para a concretização nos espaços escolares municipais, onde ressaltamos a importância das associações de surdos/as, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras, dentre outros.

Diante do exposto, ratificamos que o principal desafio para a formação educacional de pessoas surdas no Brasil é a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória na EB e a necessidade dos/as professores/professoras estarem qualificados/preparados para receber esse público. Por isso, a educação bilíngue de surdos/as consiste no aprendizado da língua de sinais durante a infância, para que a criança possa utilizar esta linguagem, garantindo o seu desenvolvimento cognitivo.

#### 4 POLÍTICAS PÚBLICAS E ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, analisamos as principais políticas públicas voltadas à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. A inclusão dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais ainda persiste no país, e para isso são necessárias a definição e a execução de políticas públicas que tragam regulamentações, ações, orientações, garantindo investimentos para a EE numa ótica inclusiva (MANTOAN, 2006).

Todas as pessoas devem ter o direito à educação, e isso implica no direito das pessoas com deficiência de frequentarem as escolas regulares. No entanto, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que estas sejam capazes de incluir os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem desses/as educandos/as.

Denise Batalla (2009, p. 22) afirma que “[...] a construção de sistemas educacionais inclusivos perpassa a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e enfatiza a necessidade de mudanças estruturais e culturais na escola comum”. Ainda, a autora salienta que a EI traz como propostas a promoção da diversidade nos sistemas de ensino regular; a convivência com a diferença; a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino para que se criem as condições necessárias para a promoção da educação de todos/as os/as estudantes.

Assim, Eray Muniz e Élcia Arruda (2007) esclarecem que até a década de 1970 a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira. Portanto, nessa década, um marco importante ocorreu, que foi a criação do MEC e do CENESP, para implementação de uma política nacional voltada para a EE.

Já Emílio Figueira (2011) aponta que entidades filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi, pressionaram o governo durante a elaboração da LDBEN de 1961, o que possibilitou a inclusão de um capítulo sobre a educação de pessoas com deficiência.

Nos últimos 30 anos, o governo federal vem apresentando políticas, planos, programas e ações com uma perspectiva de políticas públicas que apontam implementação para a EE,

voltadas para a EI. De forma genérica, a Educação Inclusiva se refere à ideia de promoção da escola para todos (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003).

Noronha e Pinto conceituam a Educação Inclusiva da seguinte forma:

É um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. (NORONHA; PINTO, 2011, p. 34).

Por ser considerado espaço inclusivo, a escola deve respeitar e reconhecer as diferentes dificuldades dos/as alunos/as por meio do seu processo educativo, buscando a integração e o progresso de todos/as por meio de novas práticas pedagógicas. Todos/as os/as discentes devem ter oportunidade de estudar e acesso à escola, portanto, a garantia de suas matrículas nas escolas inclusivas.

Deste modo, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um documento importante, apresentado em 2008 pelo governo federal, através do MEC, com o objetivo de constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as (BRASIL, 2008).

Com isso, a LDBEN de 1996 define a Educação Especial como uma modalidade a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. E assim as pessoas com deficiência têm o direito de usufruir dos bens sociais, como a educação, assim como qualquer outro/a cidadão/ã (BRASIL, 1996).

Apesar das políticas, planos, ações e programas desenvolvidos nos últimos anos voltados para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, os desafios em torno dessa modalidade persistem. Assim, discutiremos na subseção seguinte as contendas na Educação Especial para as pessoas com deficiência.

#### **4.1 Educação especial para as pessoas com deficiência**

**Educação Especial** é um termo comumente utilizado, visto que por meio dele tem sido possível compreender a inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em

um contexto educacional, garantindo o direito de todos/as os/as discentes à educação, independentemente de suas diferenças e limitações, sejam elas físicas ou intelectuais. Entretanto, a necessidade de se ter uma EE que vise a não exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência é resultado de um processo histórico e social, o que torna relevante contextualizar a trajetória da Educação Especial, desde tempos primórdios até os dias atuais (ROGALSKI, 2010).

A Educação Especial teve seu primeiro movimento na Europa, expandindo-se para o Brasil no início do século XIX, quando foram criadas as escolas específicas para crianças com deficiências, a fim de atender todos os distintos tipos de necessidades. Eliane Noronha e Cibele Pinto (2011) ressaltam que o marco histórico da Educação Especial ocorreu por meio da criação de duas instituições, o Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos. Isso representou uma grande conquista, pois, a partir daí, passou a se discutir sobre a educação das crianças com necessidades especiais, dando a elas a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar.

A Educação Especial é um componente educacional que tem como finalidade atender às pessoas com necessidades especiais em instituições especializadas, por meio de profissionais qualificados e especializados, atuando de acordo com a necessidade de cada aluno/a. (NORONHA; PINTO, 2001). Perpassa inteiramente os níveis de EB, com desígnio de propiciar a estabilidade e a qualidade no processo de aprendizagem desses/dessas alunos/as que não se encaixam nos arquétipos homogeneizadores da escola.

A influência dos estudos da médica italiana Maria Montessori ganhou destaque na época, pois as suas contribuições como educadora evoluíram a Educação Especial. Nessa trajetória, ela desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e na manipulação de objetos concretos. As técnicas utilizadas foram relevantes, sendo difundidas em todo o mundo. Nos dias atuais, a pedagogia Montessori e seus materiais didáticos fazem parte, em muitas escolas, da Educação Infantil para alunos/as com ou sem deficiência (MIRANDA, 2003).

Foram empreendidas reformas estaduais das quais se destaca a Reforma de Francisco Campos, de Minas Gerais, que trouxe professores/as e psicólogos/as europeus para ministrar cursos para docentes. Entre estes estrangeiros, chega ao Brasil, em 1929, Helena Antipoff, psicóloga russa que se radicou no país e influenciou a Educação Especial. Ela foi responsável

pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Baseada nesse contexto, em 1932, foi criada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais que, a partir de 1945, se expandiu em todo o país (MENDES, 2010).

Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) pelo casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, em visita ao Brasil. Eles tentavam estimular a criação de associações deste tipo, que tinham como principal missão prestar serviços de assistência social às pessoas com deficiência, mas se apresentam como entidades segregacionistas. Então, existiam duas instituições de ensino e distintas entre si, as escolas especiais destinadas às pessoas com alguma deficiência e as escolas regulares que somente os alunos sem deficiência frequentavam (MENDES, 2010).

A EE ao longo do seu desenvolvimento passou por diferentes estágios, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares. Era um sistema escolar paralelo, que não favorecia a inserção social dos/as educandos/as, mantendo a segregação dos/as alunos/as com deficiência, enquanto que o modelo de integração inseria os/as alunos/as com deficiência em escolas regulares, o qual se mostrou limitado.

Portanto, a partir do século XX, iniciou-se um importante movimento favorável à integração educacional dos/as alunos/as com deficiência em diversos países, que tinha como base reivindicar a melhoria nas condições educacionais para todos/as dentro da escola regular, com critérios de justiça e igualdade (MENDES, 2010).

A integração é um tipo de ensino que reúne recursos e serviços educacionais, mantendo o aprendizado de alunos/as com deficiência. Embora o percurso histórico sobre a Educação Especial tivesse alguns avanços, ainda era necessário um método que abarcasse a integração, sem a exclusão social (CORREIA, 2001).

A integração surgiu para evitar a prática de exclusão social, que foi atribuída às pessoas deficientes por vários séculos, mesmo inseridos na Educação Especial. Os/As educadores/as recebiam um programa de educação individualizado para focar nos problemas específicos da criança. Isto incluía terapia de fala e do idioma, como também habilidades sociais e treinamento de habilidades cotidianas. Eles deviam traçar estratégias para que os/as alunos/as conseguissem desenvolver capacidades de poder se integrar com os/as demais colegas. Sendo assim, o processo de integração pode ser definido, segundo Paulo Freire (1997, p. 13), como “[...] aquele que tem por objetivo incorporar física e socialmente as



pessoas com deficiência, a fim de usufruírem dos bens socialmente produzidos, habilitando-as, oferecendo-lhe os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania”.

Assim, integrar crianças com deficiência significa oportunizar o convívio com os/as alunos/as, possibilitando a socialização de diferentes experiências, com o intuito de um crescimento perceptivo que favoreça o seu desenvolvimento, tanto no nível da linguagem e dos comportamentos como das representações (GONZAGA, 2010).

As escolas que atendiam à integração criavam uma escola especial paralela à regular para que os/as alunos/as que tivessem a categoria de “deficientes” pudessem ter condições especiais de frequência, obtendo as aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar com condições especiais de avaliação etc. A escola integrativa separava os/as alunos/as em dois tipos: sem deficiência e com deficiência (CORREIA, 2001).

Para os/as alunos/as sem deficiência era mantida a lógica curricular, com os mesmos direitos e práticas, e para os/as deficientes eram selecionadas condições especiais de apoio. Ainda que os aspectos centrais do currículo não alterassem o papel do/a aluno/a com deficiência, na Escola Integrativa estes/estas eram condicionados/as, uma vez que o/a aluno/a só poderia se manter na escola enquanto o seu comportamento e o aproveitamento fossem adequados, caso contrário poderia sempre ser devolvido/a à escola especial (CORREIA, 2001).

Nesse momento de sensibilização aos princípios da integração, Arlete Miranda (2003) relata que o impulsionamento aconteceu por volta da década de 1980, reflexo dos movimentos de luta pelos direitos dos/as deficientes, que buscavam obter o tratamento igualitário para todos/as. A proposta de integração foi se destacando, pois todos/as os/as alunos/as com deficiência teriam o direito de participar da sociedade, assim como na escola, de forma conjunta com os demais.

Andréa Gonzaga (2010) afirma que, em contrapartida, na proposta de integração prevalecia o caráter segregacionista, pois ainda se baseava na crença de que as pessoas com deficiência seriam bem mais atendidas em relação às suas necessidades, se ensinadas em locais separados.

Dessa forma, a integração trazia um marco para atender à expectativa da pessoa com deficiência, que se assemelhasse ao não deficiente, devido à deficiência ser vista como um problema do indivíduo, sendo, então, necessário ser curado, tratado e reabilitado. Então,

integrar passou a significar estar na sociedade, na escola e se adaptar aos modelos existentes, sem que houvesse a preocupação de pensar e concretizar um currículo, assim como estruturas físicas que atendessem às necessidades dos/as alunos/as (SAMPAIO 2009).

A pauta de discussão era sobre o papel e a função da escola, que determinava o modelo de ensino para o/a aluno/a com deficiência. Só por estar ao lado de colegas sem deficiência, significava estar integrado, pois a visão era homogênea, ou seja, entendia-se que todos tinham a mesma condição de igualdade e que deveriam seguir o mesmo padrão ofertado pela escola.

Ao abordar a respeito da Escola Integrativa, os/as alunos/as com deficiência eram ignorados/as e tinham que ser capazes de aprender mediante às normas estabelecidas pelo sistema. Giovani Fossi (2010) afirma que a integração choca com a inclusão, apesar de haver semelhanças na proposta, que é inserir alunos/as que apresentam necessidades específicas no ensino regular. No entanto, a proposta da inclusão passou a ser trabalhada de forma diferente, surgindo para contrapor esse paradigma, que acabava gerando a exclusão de alguns/algumas alunos/as, que eram segregados/as por não corresponderem às expectativas da instituição.

Podemos compreender melhor as concepções desenvolvidas em torno dos longos tempos das instâncias educacionais trazidas por Urie Bronfenbrenner (1996), no Quadro 4:

**Quadro 4** - Concepções de Educação por Bronfenbrenner

CONCEPÇÕES	DESCRIÇÃO
<b>Assistencialismo</b>	Visão protecionista, de auxílio, de ajuda, de apoio.
<b>Exploração</b>	Usurpação, aproveitar, tirar proveito.
<b>Segregacionismo</b>	Separação na visão homogênea da igualdade, a formação dos “guetos”
<b>Eliminação</b>	Exclusão, extermínio.
<b>Integração</b>	Percepção da diferença na deficiência, na falta, na falha e no déficit humano; inserção na sociedade, mas na visão adaptativa, ou seja, em favor da minoria se faz contornos, ajustes que mediatizam numa visão reacionária, não respeitando e sim aceitando obrigatoriamente.
<b>Inclusão</b>	Visão paradigmática que respeita integralmente as diferenças humanas, foca seu percurso no potencial humano, não justifica o fracasso nos déficits, faltas ou falhas humanas, mas volta o olhar para as singularidades, originalidades, marcas identitárias de cada ser, buscando a organização dos espaços de convivências humanas pautados na heterogeneidade de atores, situações e espaços dos conhecimentos.

Fonte: Adaptação de Bronfenbrenner, 1996.

Portanto, é possível considerar que o processo de integração não é o mais eficaz pelo fato de que os/as alunos/as que possuíssem uma deficiência tinham uma educação diferenciada, por mais que estivessem em meio a tantos outros sem deficiência; quando que, no processo de inclusão, todos/as devem ser tratados/as da mesma forma, respeitando seus limites e a sua capacidade.

#### **4.2 Educação inclusiva para as pessoas com deficiência**

A Educação Especial teve um grande avanço histórico para as crianças com necessidades especiais, entretanto, para alguns/algumas autores/as a inserção dessas pessoas em uma instituição educacional especializada é uma atitude excludente, sendo necessário criar estratégias educacionais inclusivas. A Educação Inclusiva tem como objetivo incluir todos/as os/as alunos/as que tenham deficiência, sem exceção, garantindo a igualdade e o direito à educação, independente de sua origem ou capacidade de aprendizagem (NORONHA; PINTO, 2011).

Podemos definir o termo *inclusão* a partir do significado etimológico, do dicionário Aurélio. *Inclusão* se define como ato ou efeito de incluir, quando se busca o significado de incluir, que se refere a inserir, introduzir, conter, envolver, juntar, implicar, relacionar e se envolver (FERREIRA, 2006). O conceito de escola inclusiva tornou um direito de todos/as os/as alunos/as frequentar o mesmo tipo de ensino, lembrando que suas finalidades educacionais e os seus planos de estudo são para todos/as, independentemente de suas diferenças individuais de natureza física, psicológica, cognitiva ou social (NORONHA; PINTO, 2011).

O conceito de Educação Inclusiva ganhou êxito a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca<sup>35</sup>, na Espanha, um documento que defende que as crianças com deficiência fossem incluídas em escolas de ensino regular e, para isto, todo o sistema de ensino precisaria ser

---

<sup>35</sup> Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, instituída por uma assembleia geral, e visa à inclusão educacional e social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988) e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

revisto, de modo a atender às questões individuais de todos os/as estudantes. O documento declara que:

No âmbito da educação, a busca de uma escola que atendesse a todos foi documentada pela primeira vez em 1979, no México. Na ocasião, um grupo de países, por iniciativa da Unesco, assinou o projeto principal de educação. Este projeto define e adota algumas medidas capazes de combater a elitização da escola nos países da América Latina. Outros documentos se sucederam. O mais famoso deles é a Declaração de Salamanca, assinada em 1994. Foi essa declaração que oficializou o termo inclusão no campo da educação. (BRASIL, 2001, p. 11).

Com este documento, emerge o princípio de uma Escola Inclusiva. O conceito das necessidades dos/as alunos/as com deficiência se reporta a todas as crianças e jovens que tenham alguma deficiência ou dificuldades escolares, além de determinar um novo momento em seu período de educação.

A Declaração de Salamanca descreve que:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva na maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 2001, p. 11).

Dessa forma, a Declaração de Salamanca foi ratificada no Brasil em 1994 como direito à educação para todos/as, principalmente, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, em caráter de urgência, propondo a inclusão destes, na rede regular de ensino, sendo aplicada a pedagogia centrada na criança, atendendo as suas especificidades (BRASIL, 2001).

Essa Declaração visa à inclusão de todos/as os/as alunos/as, independente de qualquer deficiência, sendo compreendido que cada aluno/a possui suas habilidades, assim aprendem juntos; além de assegurar a permanência na escola regular. Dessa forma, garante:

[...] a elaboração de projetos pedagógicos que se orientem pela política de inclusão e pelo compromisso com a educação escolar desses alunos, nos sistemas locais de ensino, dos necessários recursos pedagógicos especiais, para apoio aos programas educativos e ações destinadas à capacitação de recursos humanos para atender às demandas desses alunos. (BRASIL, 2001, p.12).

A educação dos/as discentes com deficiência tem os mesmos objetivos da educação de qualquer pessoa, no entanto, para que tais objetivos sejam alcançados, algumas modificações são necessárias na organização e no funcionamento da escola, como por exemplo, que as atitudes sejam inclusivas por parte do núcleo de educadores/as, pois estas são fundamentais. Esse processo, além de assegurar a inclusão na escola – direito real dos/as discentes –, aponta para a necessidade deles/as vivenciarem as oportunidades que o ambiente escolar pode oferecer.

Nessa perspectiva, a escola regular deve estar apta para receber e atender à comunidade escolar. Esse movimento está atrelado à construção de uma sociedade democrática, cuja diversidade seja respeitada, com reconhecimento às diferenças. Sendo assim, logo após a admissão da Declaração de Salamanca, a Educação Inclusiva é promulgada com a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), oficializando e alterando a legislação para construir uma escola inclusiva, dando direito a todos/as os/as discentes com deficiência.

A LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) vem definir a importância da Educação Especial, tendo um capítulo específico para essa categoria, o qual assinala que a educação pública e gratuita é um direito de todas as crianças com deficiência (BRASIL, 1994). Sendo assim, a Educação Inclusiva é prevista por Lei e organizada ao longo da conquista dos direitos humanos, dando oportunidade para qualquer aluno/a com deficiência ao ensino de qualidade, com a garantia de acesso e permanência na escola, respeitando às diferenças individuais.

No tocante a esse ponto, Paulo César Machado (2006) aponta que:

É preciso avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e a aprendizagem por meio da cooperação. No entanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções. Isso não deve significar novamente uma imposição como à política oficial de integração/inclusão,

mal trabalhada e imposta de cima para baixo, mas um resultado da transformação do ensino. (MACHADO, 2006, p. 70).

Cabe ressaltar que, mesmo os/as discentes estando em escolas inclusivas, muitos/as não conseguem permanecer no âmbito escolar. E, ainda assim, são grandes as expectativas geradas na sociedade, na família e, por vezes, até no/a próprio/a aluno/a surdo/a sobre as condições da escola em relação a esse processo. Ou seja, exige-se da escola que extrapole os seus limites, mesmo quando não se tem a estrutura curricular para tanto (MACHADO, 2006). Porém, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) destaca a importância do processo de ensino e aprendizagem para os/as discentes com deficiência, como elencado no “Capítulo V - art. 58 - Modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência; § 3º - Dever constitucional do Estado” (BRASIL, 1996).

A Educação Inclusiva na referida Lei reflete o avanço da área em relação à educação geral, nos sistemas de ensino, dispondo que todos têm direitos, independente de terem deficiência ou não. Garante, portanto, que cada indivíduo possui suas peculiaridades e a singularidade humana deve ser respeitada.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) abordam que:

[...] a escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e nas atitudes dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais e inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 6).

Com base nas DCN (BRASIL, 2001), o AEE passa a ser implementado juntamente com a EI, cujos discentes encontrarão orientações necessárias para a sua formação, como sujeitos ativos na sala de ensino regular.

Quanto a essa questão, Eugenio Gonzáles (2007) alerta:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não

sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (GONZÁLES, 2007, p. 15).

Tal atendimento deve ocorrer no período inverso ao da turma frequentada pelo/a aluno/a na sala regular na própria escola ou em alguma escola próxima, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho da Educação Básica (CEB) n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Para tanto, é preciso observar que:

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2001, p. 14).

Existem, ainda, mais dois tipos de sala de recursos multifuncionais, conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncionais, que diz:

O tipo I é a sala onde os recursos são voltados para atender todas as deficiências, exceto a visual. Por isso, a sala tipo II possui, além dos mesmos recursos da sala I, alguns recursos específicos para atender alunos com deficiência visual, como uma impressora Braille, o soroban, a calculadora sonora, o kit de desenho geométrico, punção, a máquina de datilografia Braille e o refletor de mesa. A sala é o espaço onde o atendimento ocorre e possui os materiais necessários para a realização das atividades com as diversas deficiências que por ali passam. O teclado adaptado, a máquina de escrever e a impressora de braille, cadeira de rodas, jogos com textura e contraste são alguns dos materiais existentes nas salas de recursos. A produção de material também pode acontecer no AEE como os livros didáticos e de literatura adaptados, a tesoura adaptada e a pasta de comunicação, tudo para facilitar o acesso dos alunos e seu desenvolvimento. (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p.12).

Sendo assim, a Escola Inclusiva trabalha se baseando na defesa dos princípios e valores éticos, na projeção dos ideais de cidadania e justiça, nivelada a uma proposta que visa à promoção das práticas pedagógicas, contemplando o/a aluno/a com deficiência, em todo o seu processo de aprendizagem, e envolvendo a comunidade escolar. A inclusão é um processo

dinâmico e gradual, e o/a professor/a é o/a principal mediador/a e responsável pela mediação do conhecimento do/a aluno/a com deficiência (NORONHA; PINTO, 2011).

A sociedade está cada vez mais presente em discussões sobre a importância da Educação Inclusiva, no que se refere aos valores e princípios; dessa forma, uma série de políticas públicas têm sido desenvolvidas para promover a inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Essa realidade começou a partir de mudanças significativas, que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar, onde é defendida a importância de adequar os ambientes educacionais às necessidades de crianças com deficiência. Assim, as escolas devem oferecer uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, cumprindo sua função social, ofertando, além da escolarização nas classes comuns do ensino regular, o atendimento às necessidades específicas nas salas de recursos multifuncionais.

A sala de recursos multifuncionais são salas munidas com materiais diferenciados para atender aos discentes com deficiência, vinculados ao programa do MEC, que disponibiliza equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, destinados a integrar as classes comuns. Logo, os sistemas de ensino oferecem recursos para a aquisição de materiais didáticos, espaços e equipamentos, conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recurso Multifuncionais, que deve conter:

- a. Espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.
- g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (DUTRA; SANTOS; GUEDES, 2010, p.14).

A escola deve ser um espaço que favoreça a inclusão, por isso é preciso que ela se torne um ambiente transformador para a existência de uma educação democrática.



Claudia Werneck (1997) acredita que:

A escola é o começo de tudo. Se ela não alterar seus princípios, adeus à sociedade inclusiva. Refiro-me aos princípios da inclusão que nada mais são do que os princípios da democracia. E não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia. Por isso é correto afirmar que toda criança pode e deve ser educada. E ainda, que toda aprendizagem é legítima. (WERNECK, 1997, p. 61).

Para o Manual de Orientação do Ministério de Educação, o público-alvo do AEE é definido da seguinte forma:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 7).

Independente da deficiência, os/as alunos na EBI têm o direito ao AEE, tendo o livre desejo de aceitá-lo ou não, levando sempre em consideração os benefícios desse atendimento, sempre no turno oposto à sala comum. Nesse sentido, Enicéia Mendes (2003, p. 61) afirma que “A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual implica a construção de um processo de oportunidades para todos”.

Os questionamentos e debates sobre a inserção de alunos/as com deficiência nas escolas regulares intensificou ao decorrer dos anos, de forma que as práticas metodológicas tiveram que ser adaptadas para atender às particularidades dos/as alunos/as. Contudo, escolas e professores/as ainda encontram dificuldades para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar, uma vez que é necessária a participação de toda comunidade escolar, bem como políticas públicas bem elaboradas para que a inclusão de fato aconteça.

Assim, Maria Teresa Mantoan afirma (2015) que:

O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros,

do modo como o ensino é ministrado, aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Com isso, a metodologia utilizada na sala de aula deve ser ministrada de forma a atender a todos/as discentes, sem que haja especificidades no currículo, garantindo assim os seus aprendizados. Vale salientar que uma educação continuada para professores/as da EB, é aquela que está pautada no preparo de seus profissionais para a atuação em sala de aula inclusiva, uma vez que o conhecimento adquirido e a qualificação profissional são essenciais para o sucesso do processo educacional.

Para tanto, ensinar alunos/as com deficiência requer assistência, conhecimento, qualificação e recursos que possibilitem o ensino e a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência. Dessa forma, os espaços escolares necessitam propor uma educação diferenciada para atender a inclusão em todos os aspectos, assim como a importância da imagem do/a professor/a sobre os/as alunos/as com deficiência.

Não é os especialistas nem os métodos especiais de ensino escolar que garantem a inserção de todos os alunos na escola regular, mas que é necessário um esforço efetivo e coletivo, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para trabalhar com as diferenças nas suas salas de aula. Em outras palavras, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino e adoção de princípios educacionais democráticos são fundamentais para o ingresso incondicional e a permanência dos alunos nas escolas regulares. (MANTOAN, 2015, p. 80).

Para construir um ambiente efetivo e coletivo, que seja capaz de transformar as escolas em um espaço favorável e inclusivo, Mantoan (2002) acredita que o/a docente deve buscar materiais diversificados, metodologias vivenciais de aprendizagem, cujos/as os/as discentes ampliem sua formação, indo ao encontro de respostas aos seus questionamentos, no processo investigativo.

Sob esse prisma, percebemos que:

A atenção deve estar centrada, primeiramente, no potencial natural que esses seres humanos têm, independente de deficiência, diferença. Nessas pessoas, se lhes forem criados ambientes propícios para desenvolverem o seu potencial, outras questões serão secundarizadas. Em segundo lugar, o foco deve ser a transformação da escola e das suas práticas pedagógicas excludentes em inclusivas, pois compreendemos o homem como um ser dialógico, transformacional, inconcluso, reflexivo, síntese de múltiplas determinações num conjunto de relações sociais, com capacidade de idealizar e de criar. (DAMÁZIO; ALVES; FERREIRA, 2010, p. 49).

Propostas praticadas pelas escolas precisam ser revistas, pensando na concepção de que o ensino deve ser contemplado para todos/as, respeitando a especificidade de cada um, que possui capacidades diferentes de criar, reinventar e idealizar. Tudo isso de forma dialógica, transformacional, inconclusa, reflexiva, alicerçando-os em suas experiências próprias e coletivas (DAMÁZIO; ALVES; FERREIRA, 2010).

No entanto, para que os/as professores pratiquem a inclusão em sala de aula é importante que valorizem o ensino inclusivo, comprometam-se com uma educação melhor, estejam dispostos/as a assumirem com afinco a tarefa de inserir cada aluno/a com deficiência na educação regular, sem distinção, atendendo ao nível de aprendizagem de cada aluno/a particularmente.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) diz:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26).

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2011-2020) é a regulação mais recente que norteia a organização do sistema educacional que, entre outras metas e propostas inclusivas, estabelece a nova função da Educação Especial como modalidade de ensino que atua em todos os segmentos da escolarização – da Educação Infantil ao Ensino Superior –; realiza o AEE; disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os/as alunos/as e seus/suas professores/as quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

O PNE considera o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, educandos/as com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, a saber:

*Deficiência Intelectual* - Caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Na Deficiência Intelectual a pessoa apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar tarefas do dia a dia e interagir com o meio em que vive, e que é diferente da doença mental.

*Deficiência Física* - Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

*Deficiência Auditiva*- É a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo. A deficiência auditiva moderada é a incapacidade de ouvir sons com intensidade menor que 50 decibéis e costuma ser compensada com a ajuda de aparelhos e acompanhamento terapêutico. Perdas auditivas acima desses níveis são consideradas casos de surdez total. Quanto mais agudo o grau de deficiência auditiva, maior a dificuldade de aquisição da língua oral. É importante lembrar que a perda da audição deve ser diagnosticada por um médico especialista ou por um fonoaudiólogo.

*Deficiência Visual*- Situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira).

*Deficiência Múltipla*- É a associação de duas ou mais deficiências. Múltipla deficiência sensorial: deficiência auditiva ou a deficiência visual associada a outras deficiências (mental e/ou física), como também a distúrbios (neurológico, emocional, linguagem e desenvolvimento global) que causam atraso no desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando a sua autossuficiência.

*Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)*- São distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades. Os TGD englobam os diferentes transtornos do espectro autista, as psicoses infantis, a Síndrome de Asperger, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Rett.

*Altas Habilidades*- Pessoas que possuem um grau de habilidade significativamente maior do que a maioria da população. Os superdotados geralmente possuem grande facilidade e rapidez para aprender, possuem um elevado grau de criatividade, são muito curiosos, possuem grande capacidade para analisar e resolver problemas, além de possuírem um senso crítico bastante elevado. (BRASIL, 2011, p. 10, grifos do autor).

Este presente documento assegura o sistema inclusivo a todos os níveis, etapas e modalidades. Dessa forma, todos/as os/as estudantes que forem atestados/as com deficiência pela equipe multidisciplinar da saúde e educação devem ter acesso à Educação Inclusiva de forma diferenciada, com atendimento especializado no turno oposto.

Nessa perspectiva, Mirlene Damázio; Carla Alvez e Josimário Ferreira (2010) destacam que:

É necessário reinventar as formas de conceber a escola e suas práticas pedagógicas, rompendo com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização. O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem. (DAMÁZIO; ALVES; FERREIRA, 2010, p. 8).

Pensar nas especificidades da educação escolar é destacar a necessidade de romper os modos lineares, que reduzem os/as discentes com deficiência e anulam os espaços inclusivos. Devemos canalizar nas nossas práticas processos perceptivos, linguísticos, cognitivos, culturais e sociais, que possam estimulá-los/as, tornando-os/as capazes de desenvolver várias potencialidades para a apreensão de conhecimentos diversos.

Desse modo, a EI regida pelas leis, decretos, resoluções e projetos contribuem para que a sociedade transforme uma cultura de exclusão social num espaço de cultura inclusiva e de respeito à individualidade de cada ser.

A seguir, delineamos, no Quadro 5, um panorama histórico da educação de surdos/as, que apresenta a trajetória dos direitos sociais e educacionais das políticas públicas voltadas para esse seguimento.

**Quadro 5** - Panorama das Políticas Públicas da Educação de Surdos/as

PERÍODO	LEGISLAÇÃO	TRAJETÓRIA
<b>26 de setembro de 1857</b>	Lei 639	D. Pedro II inaugurou-se o Instituto Nacional de Educação dos Surdos-Mudos, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Rio de Janeiro.
<b>Janeiro de 1873</b>	Resolução do INES	Surge a obra a “Iconografia dos Signas dos Surdos-Mudos”, de autoria do aluno regular do INES, Faustino José da Gama.
<b>6 a 11 de setembro de 1880</b>	Resolução do congresso de Milão	Congresso na cidade de Milão, na Itália, a língua de sinais foi proibida, o que provocou uma reviravolta na educação de surdos.
<b>1911</b>	Resolução do INES	Foi estabelecida através do INES a tendência mundial, utilizando o oralismo puro, de forma marginalizada.
<b>1913</b>	Documento da ABSM	É fundada por João Brasil Silvado Jr. a Associação Brasileira dos Surdos-mudos (ABSM), cujo objetivo principal era promover tudo que for para o bem dos surdos do Brasil, fisicamente, moralmente, intelectualmente e socialmente.
<b>Durante 1930 a 1947</b>	Resolução do INES	O ex-diretor do INES Dr. Armando Paiva Lacerda, exigiu que os alunos não usassem a Libras, utilizando apenas o alfabeto manual e um bloco de papel para que pudessem escrever as palavras que quisessem falar.
<b>Década de</b>	Resolução do INES	Método oralista francês cresce em todo o Brasil tendo como difusora a Prof. <sup>a</sup> .

1950		Alpina Couto.
1951	Decreto nº 29.363	Foi regulamentado o ensino do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos-Mudos, o Decreto tinha o objetivo de alfabetização da comunidade surda em todo o território nacional.
1953	Documento da AASRJ	Surgiu a Associação Alvorada de Surdos no Rio de Janeiro, surdos oralizados da classe alta do Estado, onde os surdos pobres e simpatizantes não podiam participar. Ivete Vasconcelos, professora ouvinte e seguidora do oralismo presidia a associação.
1957	<b>Resolução do INES</b>	<b>Fica proibida totalmente a utilização da língua de sinais no INES.</b>
1971	Documento Mundial	Congresso Mundial de Surdos, em Paris, devido aos estudos e pesquisas desenvolvidos nos EUA sobre a Comunicação Total, é que a língua de sinais passa a ser valorizada. Uma abordagem educacional recém-surgida que permitia o uso dos sinais.
1975	Resolução ONU 3.447	Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos.
1977	Documento da FENEIDA	Foi criado também no Estado do Rio de Janeiro a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, FENEIDA, com diretoria de ouvintes.
1980	Movimento das Comunidades Surdas	Chega ao Brasil o Bilinguismo, que utiliza a 1ª Língua - Materna para o Surdo – Língua Brasileira de Sinais (língua visual espacial) e a 2ª Língua – Língua Portuguesa.
1981	Ordem a Organização das Nações Unidas (ONU)	Eleito pela ONU o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência iniciou as pesquisas sistematizadas sobre a Língua de Sinais no Brasil.
1983	Documento da FENEIDA	Criação no Brasil da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos onde foi possível provar para sociedade que os surdos são capazes de coordenar uma entidade, reestruturando o estatuto da FENEIDA.
1986	Documento do SUVAG	O Centro SUVAG em Pernambuco instituição privada sem fins lucrativos, de utilidade pública federal, fundada por um grupo de pais e técnicos, preocupados com a reabilitação da audição e fala das pessoas surdas, fez do bilinguismo sua escolha metodológica, e tornou-se o primeiro lugar no Brasil que o bilinguismo passou a ser verdadeiramente praticado.
1987	<b>Documento da FENEIS</b>	Surgiu a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), sob a direção de surdos.
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Políticas Educacionais fundamenta a educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de ensino especializado para crianças com deficiência.
1989	Lei Federal nº 7.853	Foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que também é responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que determina a aceitação dos alunos no ensino regular.
1990	Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO). Na Tailândia Declaração de Jomtien, que determinava o fim dos preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Nessa declaração o Brasil assumiu o compromisso de criação de documentos legais que apoiem a construção de sistemas educacionais inclusivos nas diferentes esferas públicas. No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança e ao adolescente têm o direito à educação.
1991	Lei nº 10.397	A LIBRAS é reconhecida oficialmente pelo Governo do Estado de Minas Gerais.
1994	PNEE/94	Publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Declaração de Salamanca, que dispõe que as escolas devem acolher: Todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

		Passa a se utilizar a abreviação Libras (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB (Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros). Começa a ser exibido na TV Educativa o programa VEJO VOZES, usando a Língua de Sinais Brasileira.
<b>1995</b>	Documento INES	Foi criado por surdos no Rio de Janeiro o Comitê Pró-Oficialização da Língua de Sinais.
<b>1996</b>	LDBEN nº 9394	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1966 que prevê a oferta de educação “preferencialmente” na rede regular para os alunos deficientes, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela.
	Resolução do INES	São iniciadas em no INES, pesquisas que abarcam a implantação da abordagem educacional com bilinguismo em turmas da pré-escola, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
<b>1999</b>	Documento de convenção	A Convenção de Guatemala 1999, que passaram a influenciar no Brasil a construção de leis relacionadas às políticas públicas de educação inclusiva, começam a ser instaladas em todo Brasil teles-salas com o Telecurso 2000 legendado.
<b>2000</b>	Lei Federal nº 10.098	Que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida regulamenta no Art. 18 a formação de profissionais do interprete de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias interpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta a pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.
<b>2001</b>	Resolução CNE/CEB 02	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.
<b>2002</b>	Lei Federal nº 10.436	Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida legalmente no país.
<b>2004</b>	Decreto nº5296	A deficiência intelectual refere-se ao “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.”.
<b>2005</b>	Decreto nº5626	O decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (regulamenta a Lei 10.436/02) Definiu formas institucionais para o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa, visando o acesso das pessoas surdas à educação.
<b>2006</b>	Aplicação do Decreto nº5626/2005	O Exame de Certificação de Tradutor e Intérprete de Libras (PROLIBRAS), exame de uso e ensino para ser instrutor de Libras (PROLIBRAS) e o primeiro curso de Letras/Libras Bacharelado e Licenciatura da UFSC/EAD.
<b>2008</b>	Decreto nº 6.571	Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica.
<b>2010</b>	Projeto de Acessibilidade Virtual	- O funcionamento cognitivo ou intelectual, que é a capacidade do cérebro de resolver problemas, aprender e pensar.  - O funcionamento ou comportamento adaptativo, que nada mais é do que algo necessário para que o indivíduo viva com autonomia e seja independente em sua sociedade.
	Lei Federal nº 12.319	Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
<b>2014</b>	Lei Federal nº 10.084	Institui na esfera do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiência (PAED).
	Lei Federal nº 13.005	Garantia a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

2021	Lei Federal nº 14.191	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
------	-----------------------	---

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As discussões sobre a Educação de Surdos/as têm se ampliado, com o intuito de melhor atender aos discentes com deficiência, possibilitando também o acesso e o prosseguimento dos/as estudantes nas escolas. Nessa ótica, Rosita Carvalho (2007) analisa que:

[...] é preciso haver a convicção de que a escola não é uma organização neutra, pois reflete uma concepção de mundo e de uma sociedade de classes marcada pela dominação. Do mesmo modo, se não forem considerados os atributos políticos, intrínsecos à educação, corremos o risco de dispormos de retóricas políticas de excelente qualidade com práticas ainda insipientes e muito distantes do alcance dos objetivos. (CARVALHO, 2007, p 42).

Para que a escola tenha uma organização ativa para discentes surdos/as, é necessário, segundo Mirlene Damázio (2007), estabelecer como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial das capacidades de favorecer pleno desenvolvimento da aprendizagem, (re)construindo experiências e vivências conceituais, cuja organização do conteúdo curricular possa ser dialógica e interlocutora. Os paradigmas atuais pretendem que as políticas educacionais da escola possam atender de forma abrangente nas mais distintas áreas da educação. Com isso, a implementação de políticas públicas da Educação Inclusiva nas escolas regulares seria indispensável para a exigência de um processo educacional igualitário para todos/as os/as alunos/as.

Diante do exposto, cabe retomar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se transformou em súmula para assegurar a inclusão escolar de alunos/as com deficiência (BRASIL, 2008). Neste contexto, ao falar de pessoas deficientes, vem à mente o multiculturalismo, que se refere aos estudos voltados para as diferentes culturas espalhadas no mundo, ressaltando a importância de cada cultura para as aprendizagens.

A partir daí será pertinente discutir na próxima subseção a multiculturalidade e como é processada a linguagem no ambiente escolar, compreendendo a Lei n.º 10.639/2003 e as diversidades, de forma valorativa da cultura ouvinte e da cultura surda. A formação de um currículo escolar deve sempre abordar essa questão, ensinando os/as alunos/as a “[...] não



terem preconceitos e discriminações, já que a escola é um espaço de socialização”, seja de qual grupo esteja inserido (BRASIL, 2003a).

É uma discussão necessária diante da realidade brasileira que, perante a diversidade cultural existente no país, não pode representar atos de discriminação e exclusão. Além disso, discutir um pouco sobre o currículo escolar e o/a educador/a são fundamentais nesse quesito. E quando há contradição quanto às práticas curriculares que segregam as crianças, não só as surdas, como qualquer tipo de deficiência ou preconceito racial, não se constrói uma formação profissional eficaz, comprometendo, assim, o trato da diversidade no contexto escolar.

Freire (1982) defende que o fim maior da educação deve ser desenvolvido a partir do diálogo e da consciência. Assim, os/as educadores/as podem lutar por sua liberdade de expressão, mas buscando entender o multiculturalismo para aprender a interagir e respeitar com os diferentes grupos sociais, de forma harmoniosa, minimizando os preconceitos e conflitos no ambiente escolar e, conseqüentemente, no social.

### **4.3 Comunicação total do oralismo interseccional**

Silva (2003), ao abordar sobre surdez, inteligência e afetividade, descreve que o que se destaca na surdez de forma mais evidente é a falta de domínio de uma língua por parte da maioria dos/as surdos. E diz que a capacidade intelectual deles/as, em geral, é inferior à do ouvinte, pois, muitos ouvintes ainda consideram que as pessoas surdas apresentam inferioridade intelectual, justificando que os/as surdos/as são impossibilitados/as de aprender e, conseqüentemente, de obter autonomia intelectual (SILVA, 2003).

Essa autora diz ainda que a fala predominava através da ideia e de que a fala proporcionaria ao/à surdo/a pensar, como também possibilitaria a sua integração na sociedade ouvinte. Cita Myklebust dizendo que:

A dificuldade de entender a linguagem oral parecia ser responsável também por comportamentos como birra, agressividade, agitação motora, nervosismo, os quais eram considerados decorrentes da surdez, daí alguns autores se referirem à psicologia do surdo. (MYKLEBUST apud SILVA, 2003, p. 90).

Diante dessas afirmações, será feito o percurso sobre as abordagens educacionais para surdos e surdas. Mencionaremos as principais, sendo elas: “oralista”, “comunicação total” e

“bilinguismo”. Segundo Denise Lima (2004), a abordagem educacional oralista busca integrar os/as surdos/as com os/as ouvintes, excluindo as especificidades da surdez através de técnicas que proporcionam aos/às surdos/as falarem, como podemos constatar no trecho a seguir:

O oralismo tem como objetivo precípua que o surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, no qual são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit (surdez) e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. Em uma palavra, a meta principal do oralismo é tornar o surdo um 'falante' proficiente da língua oral, ou seja, eliminar a diferença que separa ouvintes de não – ouvintes. (LIMA, 2004, p. 28).

Na percepção de Goldfeld (2002, p.34) sobre o oralismo: “O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva”. Para a autora, “[...] o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à ‘não surdez’” (GOLDFELD, 2002, p. 34). Dessa forma, os/as surdos/as poderiam se equiparar aos/às ouvintes.

Ainda para Goldfeld (2002, p. 39), “A Comunicação Total, em oposição ao oralismo, acredita que somente o aprendizado da língua oralizável não assegura pleno desenvolvimento da criança surda”. Enquanto que Lima (2004), ao abordar a comunicação total, afirma que os sinais utilizados servem como "ponte" para a aquisição da língua oral.

Assim, o uso de sinais, que tem como finalidade propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda, serve para direcionar a utilização da língua oral. Mas, o oralismo e a comunicação total ainda se fazem presentes em algumas instituições de ensino, mesmo essas abordagens durante décadas não indicarem um avanço significativo para a realidade das pessoas surdas. O bilinguismo tem sido apontado como a abordagem mais favorável para a educação de pessoas surdas na contemporaneidade.

Como aponta Silva (2008, p. 29), “[...] no bilinguismo, pretende-se que o surdo desenvolva habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita”. E para Lima (2004, p. 29), “O bilinguismo é uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita”.

Portanto, “[...] os autores ligados ao bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

Assim, o bilinguismo, que tem como base a valorização e a aquisição da Libras como primeira língua e, como segunda instância, a aquisição do Português, conforme afirma Silva (2008, p. 29): “A grande preocupação daqueles que optam pela abordagem bilíngue na atualidade é respeitar a autonomia das línguas de sinais”.

Conceitua-se a Comunicação Total como a utilização simultânea da linguagem oral e gestual, empregando todas as formas possíveis de comunicação, usando a fala, leitura labial, língua oral sinalizada, alfabeto manual, audição residual, diferenciando-se do Bilinguismo que aborda as duas línguas.

Todavia, o oralismo, como Língua Oral e a Língua de Sinais não constituem uma oposição, mas sim canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem. Se o papel da linguagem e do desenvolvimento linguístico-comunicativo for reduzido à abordagem oralista, o resultado sempre será a discriminação e não a identidade. É onde aparecerá a interseccionalidade oralista, que é uma ferramenta analítica importante para pensar sobre as relações sociais de raça, sexo e classe, que têm um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais nas vidas das minorias.

A partir daí, é vista uma opressão que prejudica determinados grupos sociais, em especial mulheres negras surdas, privilegiando outros. Sendo assim, a interseccionalidade toma forma. Carla Akotirene (2019) delinea a interseccionalidade:

Como conceito da teoria crítica de raça, foi cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, mas, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, em 2001, conquistou popularidade acadêmica, passando do significado proposto aos perigos do esvaziamento. A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e heteropatriarcado-produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2019, p. 18).

Francisco Buzar (2012), Joubert Silvestre (2014) e Rhaul Santos (2019) inauguram o campo epistêmico, ao analisarem a questão interseccional racial e linguística do negro surdo

brasileiro. Segundo Santos (2019, p. 25), a interseccionalidade “[...] auxilia na construção e entendimento dos/as negros/as surdos/as, quando cruzadas categorias como ‘surdez’ e ‘raça’”.

Para as comunidades surdas, a aquisição de língua de sinais é tardia, tornando-se um agravante significativo para que o tema negritude possa não ser discutido em encontros familiares pelo ensino de vocábulos. E assim a família negra ouvinte se vê distanciada de um discurso que contemple as suas necessidades sociolinguísticas.

Para Roberto Parmeggiani (2018, p.14), “[...] todos nós somos feitos de palavras - as que ouvimos, as que pronunciamos, as que lemos e as que simplesmente pensamos - e não ter consciência disso significa não ter consciência de quem somos, de quem poderíamos ser e de como podemos viver com os outros”

Assim, os/as surdos/as que se comunicam na língua de sinais não estão distantes da constatação do autor. O ser negro surdo está intrinsecamente ligado às limitações dadas pelo aprendizado da Libras

Portanto, a interseccionalidade permite uma maior compreensão acerca dessas desigualdades raciais existentes. Afirma Akotirene (2019, p.21) que “[...] racismo, capitalismo e hétero-patriarcado devem ser tratados pela interseccionalidade, observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica” e “[...] instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas dos direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras” (AKOTIRENE, 2019, p.21). Isto é uma questão de categoria analítica relevante na questão racial no Brasil e os desafios para a adoção de políticas públicas eficazes.

Contudo, as identidades sociais também são políticas, como a identidade surda é igualmente fragmentada. Segundo Miranda (2003), a surdez como uma marca identitária acaba sendo mais investigada, estudada, observada e explorada do que outras marcas como o gênero, a raça e a etnia, gerando como consequência a homogeneização e a simplificação das identidades surdas, diminuindo a visibilidade das necessidades específicas de outrem inseridas nesse grupo.

Então, a partir das reflexões acerca do conceito de cultura e identidade da surdez como diferença cultural e política e das possíveis identidades surdas, a próxima seção irá discorrer sobre diferentes representações atribuídas à surdez, a partir da perspectiva multicultural, refletindo a (res)significação da história pela diferença sobre a educação de surdos/as, numa perspectiva multicultural.

## **5 MULTICULTURALISMO CRÍTICO NA RESSIGNIFICAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Esta seção tem o intuito de refletir sobre diferentes representações atribuídas à surdez, a partir da perspectiva multicultural, focalizando as abordagens da surdez que a tratam ora como diferença, ora como deficiência. Por isso, é importante aqui salientar o discurso sobre a surdez, ancorada na visão do déficit, na falta da audição, pautada em paradigmas da diversidade linguística e cultural, em consonância com os princípios do multiculturalismo, buscando romper com o discurso da deficiência e operar com o discurso político da surdez com suas especificidades. Inicialmente, apresentamos o surgimento do movimento multiculturalista.

O movimento multiculturalista se inicia no final do século XIX nos EUA com a ação principal do movimento negro para combater a discriminação racial no país e lutar pelos seus direitos civis. É um movimento social que tem como objetivo principal a luta pelos direitos civis dos grupos dominados, excluídos por conta de não pertencerem a uma cultura e classe social considerada superior a euro americana: branco, letrado, masculino, heterossexual e cristão.

O multiculturalismo se refere aos estudos voltados para as diferentes culturas que estão espalhadas nas cinco regiões do Brasil. Cada uma com suas particularidades e especificidades. Isso é definido por multiculturalismo como um reconhecimento efetivo e respeitoso das outras culturas (SANTOS, 2006).

No cenário educacional, muito se tem discutido sobre a diversidade cultural, tomando como referência um ensino multicultural. A educação só será completa quando houver o respeito mútuo ao negro, ao índio, ao homem branco, ou seja, às três culturas que constituem esse país. As diferentes culturas existentes dentro do espaço escolar, seguida da desinformação acerca do funcionamento e da criação de uma matriz curricular que contemple a diversidade e as diferenças no espaço multicultural escolar, precisam ser repensadas cotidianamente.

Antonio Flávio Moreira (2001) ressalta que a sociedade é multicultural, dessa forma, a escola também deve ser multicultural, pois, numa sociedade que se percebe cada vez mais multicultural, a “[...] pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras

dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea” (MOREIRA, 2001, p. 41).

O multiculturalismo é referenciado pelo pesquisador Moreira (2001), que trata das diversas ênfases do termo:

[...] multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais. Multiculturalismo representa, em última análise, uma condição inescapável do mundo ocidental, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar. Multiculturalismo refere-se à natureza dessa resposta. Educação multicultural, conseqüentemente, refere-se à resposta que se dá, a essa condição, em ambientes educacionais. (MOREIRA, 2001, p. 66).

Sendo assim, compreende-se que a multiplicidade cultural é da própria natureza da produção da existência humana. Entendimento iniciado no XIX, que apresenta, discursivamente, mais elementos científicos no século XX, época em que os cientistas passam a conceber as culturas, não como superiores ou inferiores, mas como diversas, através das diferenças das dinâmicas sociais, culturais, religiosas e orientação sexual.

Ainda buscando outras referências, encontramos os estudos de Ana Canen (2007), que analisa o seguinte:

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados. Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalíssimo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘Inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações. (CANEN, 2007, p. 92).

Desde a visão mais folclórica ao termo *multiculturalismo*, percebemos uma redução à pluralidade cultural, com trabalhos de aspectos exóticos, folclóricos, como receitas típicas, festas do dia do índio, capoeira etc. Assim, faz-se necessário entender o *multiculturalismo* na

visão intercultural crítica, a fim de questionar os preconceitos das diferenças a partir das interações.

Canen (2007) assinala ainda que:

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. (CANEN, 2007, p. 93).

A partir dos estudos de Hall (1932-2014), teórico cultural britânico-jamaicano, filho de pai inglês e mãe jamaicana, residente na Inglaterra, pesquisador dos estudos culturais, multiculturais e seus impactos na formação social, identidade e afirmações étnicas e do multiculturalismo, não se pode perder de vista o debate racial, econômico, de gênero e a dinâmica da globalização.

Para Hall (2003):

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade original. (HALL, 2003, p. 52).

A partir do conceito de Hall (2003), compreendemos que o multicultural está relacionado ao fato da sociedade ser culturalmente heterogênea. O mesmo que acontece no Brasil, um país de sociedade multicultural, heterogênea, que contou e conta com a participação de diversas culturas e variadas etnias. Entretanto, passa pelas mesmas contradições que outros países, quando se trata da igualdade e do reconhecimento das diferentes culturas e povos. Assim, o termo *multiculturalismo*

[...] refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. [...] significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Tendo o Estado-nação ‘moderno’, constitucional liberal, do Ocidente, que se afirma sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individualistas liberais [...] apresenta algumas

dificuldades específicas. Denomina ‘uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais’. O problema é que o-ismo tende a converter o ‘multiculturalismo’ em uma doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e fixando-o numa condição petrificada (HALL, 2003, p. 52).

Observa-se que uma sociedade multicultural apresentada por diferentes problemas exige diversos multiculturalismos para a solução dos seus percalços. Portanto, o multiculturalismo se caracteriza como estratégia criada para possíveis resoluções de adversidades geradas no multicultural.

Hall (2003) aponta os seguintes tipos de multiculturalismo:

1. Conservador - predomina na estratégia de assimilação dos costumes da maioria pela minoria;
2. Liberal - objetiva a integração dos diferentes grupos culturais a sociedade dominante, buscando uma cidadania universal. Chega a tolerar certas práticas culturais particulares, porém no domínio privado;
3. Pluralista - aprova as diferenças culturais e concede direitos aos grupos distintos, buscando uma ordem política comunitária;
4. Comercial - compreende que se a diversidade das distintas comunidades for reconhecida em âmbito público, os problemas que envolve diferença cultural são resolvidos no consumo privado;
5. Corporativo - compreendendo o público ou privado, tem por meta ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, porém, tendo como referência o poder dominante;
6. Crítico - está focado no poder, na insurgência e a diversidade de vozes. (HALL, 2003, 217).

Hall (2003) traz também outras questões, tais como: etnicidade, sentido de nação, diferenças e identidade. Por exemplo, no debate acerca do multiculturalismo, é colocado em discussão a integridade da nação; há aqueles que enxergam a busca da diferença como uma ameaça ao universalismo e à neutralidade do estado liberal. Percebem, ainda, como ameaça ao reconhecimento da diversidade étnica e racial e que há uma valorização da cultura e da identidade, colocados acima de assuntos referentes à economia.

No multiculturalismo, é posto em evidência a diversidade de culturas e etnias e, principalmente, a atitude dos povos, exigindo justiça, igualdade, respeito à diferença, à identidade e ao combate ao racismo. E esse caminho passa pelo combate ao etnocentrismo e ao poder dominante e dizimador colonialista, colocando em risco a proposta universalista e a manutenção de um sistema hierarquizado, conforme explicam Boaventura Santos e João Nunes (2004):



A ideia de movimentação, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. (SANTOS; NUNES, 2004, p. 33).

O multicultural, de acordo com Santos e Nunes, é hoje um termo que procura jogar com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e de redistribuição que permita a realização da igualdade. Percebemos que a afirmativa dos pesquisadores corrobora com a discussão de Hall (2003), ao colocarem em debate as tensões geradas pela exigência do reconhecimento multicultural.

A Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2004) explicam que o multiculturalismo como política de gestão das diferenças surge, inicialmente, nos EUA, por volta dos anos 1950, em decorrência da II Guerra Mundial (1939-1945) (BRASIL, 2003a), conforme dito anteriormente. Desse modo, os EUA foram obrigados a instituir políticas que reconhecessem as diferenças culturais existentes e a problemática envolvendo as relações étnicas, colocando em debate a sociedade democrática e os direitos civis norte-americanos (SILVA; ASSMANN; SIQUEIRA, 2012).

O contexto da Segunda Guerra trouxe às indústrias norte-americanas fôlego, sendo necessário mão-de-obra para dar conta da produção, aumentando, assim, a absorção de trabalhadores negros, o que provocou a migração de pessoas do Sul para o Norte. No Norte dos EUA não havia restrições à população negra quanto ao voto, dessa forma, o eleitorado negro se fortalecia e exigia dos políticos respostas para suas demandas (FRANCISCO, 2015).

O fortalecimento do negro no pós-guerra encontrou um contexto favorável no que diz respeito à posição política em que os EUA se colocavam diante do mundo – referência de democracia. Sendo assim, a população negra diante desse posicionamento intensificou, exigindo a igualdade de direitos e questionando as contradições de uma sociedade onde simultaneamente ecoava os discursos de terra da liberdade e se segregavam as minorias raciais (FRANCISCO, 2015).

Continuando as lutas, no ano de 1957, é fundada a Conferência de Liderança Cristã Sulista por Martin Luther King (1929-1968), referência na liderança, tendo por objetivo lutar pelos direitos civis. Em 1960, conseguiu-se a liberação do acesso dos negros aos parques públicos, bibliotecas e lanchonetes. Várias manifestações foram organizadas a partir da

organização liderada por Luther King e seu discurso ficou conhecido até hoje, sendo assim lembrado: *I Have a dream* (Eu tenho um sonho). A Marcha teve por objetivo o combate à discriminação racial e a consolidação dos direitos civis. A Lei dos Direitos Civis foi aprovada em 1964, pelo Congresso Americano.

Essas conquistas objetivaram o fim da discriminação racial e se estenderam aos povos negros, aos povos indígenas, aos porto-riquenhos e aos mexicanos. E influenciou, também, as populações negras de outros países. Retomamos a luta dos direitos civis da população negra norte-americana para ilustrar as dinâmicas do multiculturalismo e o modo como a população negra norte-americana empreendeu a luta pela liberdade e igualdade. Considerando, também, que os povos negros americanos passaram pelo mesmo contexto em diáspora africana, uma vez forçados a trabalharem como escravos, sustentando um sistema econômico escravista empreendido por nações europeias.

Outro fator multiculturalista que nos interessa são os caminhos históricos do povo negro no Brasil que, assim como nos EUA, foi local de tráfico de pessoas negras, as quais eram forçadas a sair da sua terra, dos seus familiares, da sua comunidade, da sua cultura e de sua humanidade, para serem escravizadas neste continente, no período colonial. O pesquisador Emilio Gennari (2008) traz em seus escritos que, quando da decisão da coroa portuguesa em colonizar o Brasil, a medida adotada por ela em relação aos povos indígenas foi a de expulsá-los de seus territórios, de forma genocida, submetendo-os ao trabalho escravo.

Gennari (2008) adverte para os reais motivos que levaram a coroa portuguesa decidir pela exploração do trabalho escravo dos povos negros da África, em lugar do trabalho escravo dos povos indígenas brasileiros. Desmascara-se, então, o discurso de que os indígenas não gostavam de trabalhar, não se adaptavam à escravidão, não tinham um físico que resistia às doenças ou por fugirem mais facilmente dos cativos.

Outro discurso falso se refere aos povos negros que se submetiam ao trabalho escravo por já terem passado por situações parecidas, bem como a substituição do trabalho escravo indígena pelos povos africanos, que se deu pela manifestação de interesse da coroa portuguesa – que ganhava com a cobrança de impostos dos traficantes no embarque e no desembarque dos negros vindos da África e pela alta lucratividade com o tráfico de destes, que envolvia também a troca por mercadorias que poderiam ser exportadas. Dessa forma, o tráfico se

intensificou nas regiões que mantinham relações comerciais internacionais (GENNARI, 2008).

Aqui no Brasil, o desenvolvimento e a articulação das lutas dos povos negros aconteceram diferentemente das ocorridas em outros locais, através das fugas, insurreições, assassinatos (feitores, fazendeiros) e a formação de quilombos - exemplos de formas de resistências dos povos negros ao trabalho escravo, desfazendo o argumento daqueles que defendem a ideia de passividade diante do sistema desumano a que foram submetidos (GENNARI, 2008).

Em relação à memória desse contexto, Eunice Prudente (1988, p. 141) assinala que:

A tal titularidade constitui – se referindo a Lei Áurea - mera formalidade, uma vez que, não será recebido como trabalhador livre no mercado de trabalho. Prefere-se o imigrante. Não se nota qualquer providência legal, com vistas à integração dos novos cidadãos, pelo contrário, o jurista Rui Barbosa, Ministro da Fazenda do Governo provisório republicano, promoveu a incineração de documentos referentes à escravidão africana no Brasil. Seu objetivo imediato era impossibilitar cobrança de indenizações prometidas pelos republicanos aos senhores de escravo, mas acabou por causar irreparável prejuízo à recuperação da memória nacional.

O sistema econômico escravista brasileiro instituído pela coroa portuguesa se dá a partir da percepção da coroa e dos comerciantes/traficantes da lucratividade na exploração de especiarias e de pessoas. Conforme registros assinalados por Marina Souza (2006), no ano de 1415, aconteceram as primeiras expedições à Costa Africana, iniciando as transações comerciais. As pesquisas realizadas por Renato Mendonça (2012) demarcam o ano de 1444 com a fundação da Companhia de Lagos e a exploração do tráfico de pessoas. Tiveram na sua primeira investida seis caravelas que sequestraram 235 pessoas africanas com destino a Lisboa.

Inúmeras mortes ocorriam durante a captura e a travessia. Entre o século XVI e meados do século XIX, quatro milhões de pessoas africanas desembarcaram em terras brasileiras, estimativa que contabiliza apenas as pessoas que conseguiam sobreviver à travessia marítima. Esse contingente de povos de diversas culturas e saberes ligou para sempre o continente africano ao Brasil (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Esta situação de escravidão foi que causou os movimentos sociais, luta contra o racismo e pela igualdade social e de direitos entre negros e brancos. Apesar da escravidão ter

sido extinta totalmente em todo o ocidente no século XIX, deixou marcas profundas na sociedade. Nos Estados Unidos e na África do Sul, por exemplo, houve um sistema de segregação racial oficial — amparado pelas leis — que excluiu as pessoas negras do acesso aos mesmos serviços que a população branca (PORFÍRIO, 2022).

No que diz respeito às relações raciais no Brasil, apesar de não haver um sistema oficial de segregação racial, o racismo causa a segregação social desde o fim da escravidão, conforme aponta George Andrews (1985), ou seja, faz-se necessário atentar ao fator de inexistência de imposição do Estado de uma política segregacionista oficializada, como se verifica no caso norte-americano ou no *apartheid*<sup>36</sup> vivenciado na África do Sul, no período pós-abolição. Ainda, segundo esse pesquisador, o caráter substancialmente mais relaxado da hierarquia racial brasileira trabalha para minar a mobilização política afro-brasileira de múltiplas formas.

A luta do movimento negro foi inspirada por personalidades como Zumbi e Dandara dos Palmares, lideranças no maior quilombo já registrado em nossa história, pois, a etnia negra é um marco multicultural que se iniciou como movimento por esse grupo racial (PORFÍRIO, 2022).

Contudo, Waléria Menezes (2002, p. 10) destaca:

O preconceito racial cria uma ação perversa que desencadeia estímulos dolorosos e retira do sujeito toda possibilidade de reconhecimento e mérito, levando-o a utilizar mecanismos defensivos das mais diversas ordens, contra a identidade ou o pensamento persecutório que o despersonaliza e o enlouquece. Nessa perspectiva, é fortalecida a ideia de dominação de grupos que se julgam mais adiantados, legitimando os desequilíbrios e desintegrando a dignidade dos grupos dominados.

Portanto, a luta pela igualdade de direitos para a população afrodescendente no Brasil não terminou com o fim do regime escravocrata. É aí que ela começa, pois a Lei Áurea e as

---

<sup>36</sup> "O Apartheid foi um regime político que ocorreu entre 1948 e 1994 na África do Sul, sustentado por um partido de extrema-direita chamado Partido Nacional. Baseou-se no estabelecimento de uma legislação segregacionista, com o intuito de promover uma série de privilégios para a parcela branca da população. Esse sistema foi extremamente impopular, tanto na África do Sul quanto no exterior. Na África do Sul, ele se sustentou por décadas graças à censura e ao uso da violência por parte do governo. Movimentos de resistência foram formados, e um dos nomes dessa resistência foi o de Nelson Mandela. O Apartheid começou a ruir durante a presidência de Frederik de Klerk. Fonte: Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/apartheid.htm> Acesso em :20 fev.2021.

outras que a precederam não deram conta de assegurar direitos à população liberta e a seus descendentes (CUNHA JUNIOR, 1997).

Por isso, vale ressaltar no próximo subtópico as relações étnico-raciais e as lutas de combate ao racismo que, ao longo do tempo, o Movimento Negro pós-abolição encampou para a formulação de atitudes em defesa da população negra.

### **5.1 Relações étnico-raciais e as lutas de combate ao racismo**

Os processos que estimulam e favorecem a perpetuação do racismo no Brasil é a desigualdade. Por outro lado, as lutas sociais que buscam a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo está relacionado à Lei 11.645/2008, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no EF e no EM, da rede pública e dos estabelecimentos privados, como parte do processo de lutas, resistência e direito à memória e à identidade.

Para tanto, é preciso ter clareza sobre as relações étnico-raciais e de que estas fazem parte de uma opção política de resistência às práticas pedagógicas que serviram – e ainda servem – para reproduzir a ideologia dominante, silenciadora da história e da cultura afro-brasileira. Dessa forma, será apresentada toda a historicidade dessas relações que sustentaram o racismo e a ampliação das formas de dominação e exploração.

Desde o século XIX, havia uma imagem do Brasil como sendo um país multiétnico e o mito da “democracia racial”, que foi fortalecido ao longo dos anos. Se por um lado causava fascínio a mistura de diversos povos vivendo, harmonicamente; por outro justificava seu atraso. Muitos defendiam que o cruzamento de raças se constituía no elemento fundamental para explicar a situação socioeconômica e cultural do Brasil naquele período.

Teorias científicas sobre o tema racial foram criadas para explicar situações locais que atraíam a elite brasileira em busca de um modelo de civilidade a ser seguido, tendo por meta mudar a representação do país no estrangeiro, de um país de paisagens naturais a um país moderno, industrial, civilizado e científico (SCHWARCZ, 1993).

Se tratando do cruzamento de raças, o antropólogo Kabengele Munanga (2004) analisa que não é fácil definir quem é negro no Brasil, pois o país, historicamente, perpetuou o sentido de branqueamento. Munanga (2004, p. 52) cita como definir quem é negro no Brasil:

Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência.

Dentro deste contexto, o racismo se entranha na política brasileira como doutrina científica, assunto estudado pela cientista Lilia Schwarcz (1993) sobre a participação ostensiva das elites brasileiras, que importavam da Europa teorias raciais, no intuito de explicar as desigualdades sociorraciais do Brasil. Esse processo se deu, segundo a autora, de 1870 a 1930 nas Faculdades, nos Institutos e nos Museus. Ou seja, a cientista explica que esta participação ostensiva era modelo de elites que se propagava com as ideias segregacionistas das escolas de medicina, ou as teorias de branqueamento. E na esperança de um Brasil branco, insurgiram nos mais diversos locais o apoio à vinda de mão-de-obra branca (SCHWARCZ, 1995).

Conforme explica Antonio Guimarães (2004), o racismo aqui discutido está circunscrito à luz da modernidade, pois nos remete ao aparecimento da ciência da biologia e da filosofia política liberal. Neste período final do século XIX, que adentrou pelo século XX, buscavam-se bases na ciência para explicar e hierarquizar culturas e seres humanos:

O discurso sobre a diferença inata e hereditária, de natureza biológica, psíquica, intelectual e moral, entre grupos da espécie humana, distinguíveis a partir de características somáticas, é resultado das doutrinas individualistas e igualitárias que distinguem a modernidade da Antiguidade ou do Medievo e, no nosso caso, do Brasil colonial e imperial. Sem minimizar a importância política da hierarquia e da desigualdade sociais entre os povos conquistadores e conquistados, entre senhores e escravos, na história do Ocidente, mas antes para maximizá-la, acredito que o distintivo no racismo moderno seja justamente a ideia de que as desigualdades entre os seres humanos estão fundadas na diferença biológica, na natureza e na constituição mesmas do ser humano. (GUIMARÃES, 2004, p. 1).

O racismo na pauta política brasileira impulsionou essas medidas analisadas até aqui e outros atos políticos foram feitos, conforme Schwarcz (1993, p. 12), “[...] balizados na interpretação racista, postos às origens mestiçadas do povo brasileiro, seríamos incapazes ao desenvolvimento e ao progresso”.

Por se tratar de pessoas mestiças devido à mistura dos negros, índios e brancos, foram originadas as desigualdades raciais e sociais, consideradas pelas elites intelectuais da época monárquica e do início da República. Nesse sentido, Guimarães (2004, p. 2) afirma que:

O racismo brasileiro, entretanto, não deve ser lido apenas como reação à igualdade legal entre cidadãos formais, que se instalava com o fim da escravidão; foi também o modo como as elites intelectuais, principalmente aquelas localizadas em Salvador e Recife, reagem às desigualdades regionais crescentes que se avolumavam entre o Norte e o Sul do país, em decorrência da decadência do açúcar e da prosperidade trazida pelo café.

Nos diferentes setores sociais e políticos da sociedade brasileira, vale pensar numa especificidade das culturas de nossa história colonial. O que se pretende depreender dessas relações sociais étnico-racial são as formas autoritárias que não foram superadas com o fim do regime escravocrata. Segundo define Florestan Fernandes (1975, p. 20):

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando-se sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

Além disso, existem outros dois fatores importantes a serem observados: a postura de negros e mulatos de lutar pela liberdade de escolha e “[...] decidir como, quando e onde trabalhar” (FERNANDES, 1975, p. 29).

Existem as interpretações que foram produzidas a respeito do processo de modernização e as relações interpessoais e étnico-culturais que alguns intelectuais brasileiros trataram de esconder e mitificar a exclusão dos negros na sociedade brasileira, construindo ideologias pautadas na “democracia racial”. Assim, as relações étnico-raciais estabelecidas no Brasil têm resultado de uma série de várias formas de violência cometidas ao longo do desenvolvimento sócio-histórico do país. É como conviver com a discriminação e o preconceito racial que se apresentam de formas diferenciadas nos diversos espaços sociais.

Nesse contexto, surge o mito da “democracia racial”, que começa com a ideia de que no Brasil não há o preconceito racial, ocultando as inúmeras violências sofridas pela população negra, que permanece até os dias de hoje. O racismo tem como pano de fundo a imprecisão que envolve a terminologia raça. Entende-se que o racismo contemporâneo se pauta em raças fictícias construídas a partir de diferenças no fenótipo, segundo Munanga (2004).

Assim, como forma de escamotear as contradições sociorraciais, este mito da “democracia racial” foi sustentado ideologicamente pela elite brasileira, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes. Essa expressão surge no meio intelectual entre os anos de 1937 a 1944 na vigência do Estado Novo.

E situando no contexto mundial, colocava o país diante do desafio de inserir o Brasil entre as potências democráticas, opositoras ao racismo e ao totalitarismo nazifascistas, derrotadas na Segunda Grande Guerra (1939-1945). Neste período, havia uma restrição ao reconhecimento de formações étnico-raciais que pretendessem participar do sistema político (GUIMARÃES, 2006).

De fato, o discurso e a ideologia propagados na famosa “democracia racial” acaba por negar a existência do racismo, colocando o branco numa posição confortável de não se sentir responsável pelos privilégios em detrimento da negação de outros povos. Nesse sentido, é primordial ter conhecimento e manter viva na memória as próprias origens, a valorização da cultura nacional e a construção do “homem brasileiro”, motivado pela ideia de uma identidade nacional capaz de impulsionar o progresso.

Para tanto, os políticos e a elite intelectual fundamentaram-se na biotipologia, tendo por meta a definição de um tipo físico ou biótipo nacional ideal. Esse projeto foi articulado entre os pressupostos da Medicina Constitucional (biotipologia), Educação Física e Medicina do Esporte, Criminalística e Educação (GOMES, 2012). Os conceitos políticos fundamentavam uma política educacional e hierarquizavam seu alunado, tendo como modelo a etnia branca pura. Os chamados “homens de ciência” tiveram seus discursos raciais introduzidos na educação brasileira, que atribuíam as condições físicas e mentais dos/as alunos/as às condições de sua educação (SCHWARCZ, 1993).

Dessa forma, segundo Aldene Arantes (2016), eram realizados testes e avaliações com o objetivo de criar classes homogêneas e facilitar a aprendizagem.

No Recife, por exemplo, as crianças eram classificadas psicologicamente, por meio de testes de inteligência, metricamente, (segundo a classificação de Viola, da Escola Italiana) e racialmente, seguindo a classificação de Roquete-Pinto (ficha escolar que classificava racialmente os alunos, com dados de hereditariedade, antecedentes dos pais, tendo em vista, identificar as suas predisposições mórbidas). (ARANTES, 2016, p. 380).



Esse sistema classificava as pessoas entre brancos e negros, pobres e ricos; com deficiência e sem deficiência, sendo que muitos daqueles considerados “anormais” não tinham condições de se educar no sistema formal de ensino. A educação era tida como meio de harmonizar um tipo nacional, através do branqueamento da população. Essa hierarquia sociorracial se refletia fora do ambiente escolar e vice-versa por entenderem que a raça comprometia o futuro da nação.

Observamos a contradição do Estado brasileiro a partir da escrita de Luciana Jaccoud (2009), quando esta coloca em discussão o fato do país sustentar um processo de construção social e política bastante distante dos princípios que organizam a cidadania no projeto de instituição de um Estado republicano e democrático.

Gradativamente, o debate sobre a questão racial foi sofrendo alterações, do branqueamento à valorização da nação heterogênea, que convive em paz, reforçado no período da ditadura, que afirmava não haver discriminação racial no Brasil, retornando ao debate social no período de redemocratização (JACCOUD, 2009). Ainda, segundo a pesquisadora:

De fato, a questão racial desaparece do debate público nacional. É somente com o processo de redemocratização do país que as desigualdades raciais retornam à cena, mas vastamente diluído no debate sobre justiça social. Apoiada na interpretação do crescimento como a questão nacional maior, a desigualdade se identifica com a da distribuição de renda. Estereótipos e preconceitos raciais continuariam atuantes na sociedade brasileira durante todo o período, intervindo no processo de competição social e de acesso às oportunidades, influenciando no processo de mobilidade intergeracional, restringindo o lugar social dos negros. (JACCOUD, 2009, p. 52).

Assim, observamos a presença da elite conservadora reforçando um sistema racista e excludente, que age com grande esforço político, defendendo a “democracia racial” e a vida harmônica entre as diversas etnias. Por outro lado, a população negra tem lutado pelo fim do racismo e da discriminação racial através de movimentos, ou seja, a luta pelos direitos da população negra é tão antiga quanto o Parlamento, porém, os avanços foram lentos. Tanto que o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravidão, em 1888.

Na busca de investigar a respeito da suposta “democracia racial” brasileira, o pesquisador Henry Louis Gates Junior esteve em contato com Abdias do Nascimento<sup>37</sup> que, ao ser questionado sobre a condição política e cultural dos negros no Brasil, responde:

Isso é uma piada que vem sendo martelada desde a descoberta do Brasil que gosto de repeti-la pelo mundo afora, é uma imensa mentira. E os negros sabem disso, eles sentem na carne a mentira que é a ‘democracia racial’. Basta olhar as famílias negras. Onde elas moram? Ou olhar para as crianças negras. Como são educadas? Vê-se logo que é tudo mentira, tudo isso são invenções. A escravidão aqui foi violenta, sangrenta. Por favor, entenda, digo isso com profundo ódio, com muita amargura com relação à forma como os negros são tratados no Brasil. Porque é uma vergonha que o Brasil tenha uma maioria de negros, que construiu esse país, mas que continuam a ser, cidadãos de segunda classe. (GATES JUNIOR, 2014, p. 42-43).

Não existe “democracia racial” no Brasil, como não existe democracia racial em qualquer lugar do mundo. Existe, no máximo, um mito de uma “democracia racial” pelo fato de o racismo aqui ser velado, comparado a outros países. No Brasil, há uma ideologia racista que perdura até hoje e, sobretudo, há um racismo dissimulado, estrutural, que mantém a população negra à parte, com restrição aos direitos e ao acesso dos bens materiais e não materiais, necessários para uma vida digna.

Segundo Florestan Fernandes (1989, p. 43),

A democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. Por isso, a luta de classes, para o negro, deve caminhar juntamente com a luta racial propriamente dita.

---

<sup>37</sup> Abdias do Nascimento foi um político, artista e escritor brasileiro, nascido em Franca, São Paulo, em 1914. No ano de 1944, fundou, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN), formando a primeira geração de atores dramáticos negros no Brasil. Propiciou a criação de uma literatura dramática afro-brasileira e instituiu, no ano seguinte, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro. Organizou no Rio de Janeiro e em São Paulo a Conferência Nacional do Negro e o 10º Congresso do Negro Brasileiro (1948-50). Fundou e dirigiu o jornal *Quilombo* (1949-50) e o Museu de Arte Negra (1968). Agitador incansável, realizou, em 1955, um concurso de artes plásticas, tendo como tema a personificação de um “Cristo negro”, enquanto teve censurada, por sete anos, sua peça *Sortilégio*. No exílio, nos anos de 1970, foi professor na Universidade do Estado de Nova York (Suny), em Buffalo, onde inaugurou a cadeira de cultura africana no Novo Mundo, e diretor do Programa de Estudos Porto-Riquenhos. Professor visitante nas universidades de Yale, emérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor *honoris causa* pela UFBA e pela UERJ, na década de 2000. Recebeu diversas laureas da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) por sua atuação na defesa dos direitos humanos, culminando com o prêmio Toussaint L’Overture, no encerramento do Ano Internacional Comemorativo da Luta contra a Escravidão e Abolição, em 2004 (LOPES, 2011, p. 910-913).

Este racismo estrutural que Fernandes menciona é a dificuldade de percepção, como um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutidos em nossos costumes, que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Além disso, a população negra estava relacionada, em sua maioria, à falta de acesso à escolaridade, à pobreza e à exclusão social. Portanto, é importante ressaltar que uma ação de preconceito somente é considerada racista quando há uma utilização sistêmica e baseada em uma estrutura de poder e dominação contra a etnia da vítima.

Diante disso, a partir das duas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais passam a expressar suas reivindicações em vista de coibir o tratamento discriminatório que recebem no seu cotidiano, como também as reivindicações do movimento social negro na busca do reconhecimento da imensa contribuição da cultura de matriz africana, as quais foram mal interpretadas, estereotipadas, bem como banalizadas e relegadas ao fetichismo e à demonização pelas práticas pedagógicas e religiosas.

No entanto, neste contexto das diversas culturas, as diferenças e as semelhanças foram ganhando significados distintos. Assim, a questão de pertencimento racial deve ser considerada no seu aspecto mais amplo, considerando principalmente a construção social, histórica, política e cultural das diferenças.

Sob a pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Isso ocorreu durante o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo.

Quilombos, terreiros de Candomblé, irmandades, clubes e imprensa são alguns exemplos dessas organizações religiosas<sup>38</sup>, tendo em vista a liberdade, o combate ao racismo, a participação efetiva nas decisões políticas e sociais, a defesa da cultura, a inclusão social da população negra, a denúncia dos atos de racismos, a violência e o debate a respeito das questões raciais<sup>39</sup> envolvendo o povo negro (CARVALHO, 2007).

---

<sup>38</sup> Quilombos, terreiros de Candomblé, irmandades são organizações religiosas de matriz africana (termo oficial). Essas religiões possuem um forte componente diaspórico, considerado pela Constituição de 1988, que assegura a todos o direito à livre prática religiosa, expresso no artigo quinto, incisos VI e VIII.

<sup>39</sup> Em março de 2003, a partir de debates, via criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, há uma maior atenção para a atuação e promoção de planos e políticas voltados à proteção, à liberdade religiosa e à promoção de políticas públicas para as comunidades tradicionais de terreiro. A questão da intolerância religiosa e a introdução da reivindicação à nomenclatura *racismo religioso* são discutidos em reuniões e documentos governamentais. Destaca-se em 2009, a construção do Plano Nacional de Proteção à

A **Imprensa Negra**, a **Frente Negra Brasileira** e o **Teatro Experimental do Negro** foram movimentos criados, desde os anos de 1910, tais como: **A Alvorada; A Vanguarda; A Cruzada; O exemplo; O Quilombo** e **A voz da raça**, tendo em São Paulo o local mais fértil. Registrou ao longo da história a fundação dos jornais: **Grêmio Dramático; Recreativo e Literário Elite da Liberdade; Kosmos; Treze de Maio; Brinco da Princesa; 28 de setembro; O Paulistano** e **O Menelick**.

A *Imprensa Negra* tinha por objetivo organizar e integrar a população negra, discutindo questões relativas às condições de vida da população negra brasileira. Caracterizou-se como importante canal de informação e mobilização produzida por negros para negros (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

Com relação à *Frente Negra Brasileira*, esta foi fundada em São Paulo, no ano de 1931, como uma organização política da população negra com pretensões eleitorais, objetivando o combate ao racismo. Dessa forma, fazia frente diante de projetos segregacionistas, garantindo a ascensão social e econômica do negro e assegurando lugar no mercado de trabalho com garantias legais. Fazia parte de suas prioridades o ingresso de pessoas negras nos serviços públicos. Entre outras lutas, exigia do governo Getúlio Vargas o fim da migração estrangeira, aumentando as oportunidades de trabalho aos brasileiros (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

O *Teatro Experimental do Negro* (TEN), fundado por Abdias do Nascimento nos anos de 1945, teve por objetivo contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos afro-brasileiros, além de promover as tradições culturais negras, quase sempre relegadas ao ridículo na sociedade brasileira (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). A valorização cultural negra estava entre as prioridades do TEN, especialmente, o Candomblé. A efervescência política deste período, impulsionada pelas ideias discutidas pelo TEM, levou a militância negra a se organizar e realizar a Convenção Nacional dos Negros Brasileiros, em outubro de 1945.

Enfim, várias organizações e entidades negras se formavam e se fortaleciam em todo o Brasil. Nas periferias, surgiam movimentações da juventude negra e a organização de bailes e eventos de músicas negras (*Black; Soul; Funk; Reggae*), fortemente influenciadas pelo

movimento negro americano (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006). As mulheres negras se organizaram por entenderem que homens e mulheres negras sofriam a discriminação racial de forma diferente, tendo Lélia Gonzales<sup>40</sup> como uma das militantes negras importantes nessa discussão e articulação política de mulheres negras. As lutas não se fixaram no meio urbano, as populações negras rurais também se organizavam politicamente, tendo nos quilombos sua base que exigiam a posse de suas terras.

No entanto, em 1964, com o golpe civil-militar, os movimentos tiveram que recuar. Já no ano de 1970, houve articulação dos movimentos negros em busca da democratização da sociedade, então surgem duas organizações, o Grupo de Profissionais Liberais e Universitários Negros (GETEPLUN) e o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), nos quais se desenvolvem atividades ligadas à arte (BAUZAR, 2012).

Na Bahia, foi criado o Bloco Ilê Aiyê, em 1º de novembro de 1974, no Curuzu, bairro da Liberdade, Salvador, tido como o bairro de maior população negra do país, aproximadamente, 600 mil habitantes (SANTOS, 2013). Antônio Carlos dos Santos – Vovô do Ilê, um dos fundadores da Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê, que tem como objetivo resgatar e divulgar a cultura negra e lutar pelo combate ao preconceito racial. A fundação do bloco foi assim:

Nós resolvemos criar um bloco que só negros participassem, mas houve problema com a ditadura na época. Conversei com minha mãe, ela achou interessante a ideia e nós resolvemos criar. Fomos a primeira entidade a utilizar o termo afro, o Ilê Aiyê é um bloco afro, em que somente negros participam. O objetivo era ter um bloco dirigido por negros, voltado só para comunidade negra, porque se observava que, apesar de viver em uma terra de maioria negra, os grandes blocos e clubes carnavalescos da Bahia sempre eram compostos mais por brancos. (SANTOS, 2013, p. 1).

Na década de 1990, as ações antirracistas ganharam mais força, passando a ser discutidas na agenda do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que instituiu um Decreto, o qual confere no art. 84, inciso IV, da Constituição, no dia 20 de novembro de 1995, um grupo de trabalho para o desenvolvimento de políticas para a valorização da

---

<sup>40</sup> Lélia de Almeida Gonzales, antropóloga e escritora brasileira, nascida em Minas Gerais e falecida no Rio de Janeiro. Professora de Antropologia, graduada em Filosofia e História e mestra em Comunicação Social, foi destacada militante dos movimentos negro e de mulheres, com participação em conferências e seminários no Brasil e no exterior, tendo integrado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado pela Presidência da República, em 1985. Foi suplente de deputado federal e de deputado estadual, ajudou na criação do grupo Olodum e participou ativamente do Grêmio de Arte Negra Quilombo (LOPES, 2011).

população negra. E, em junho de 1996, no Palácio do Planalto, o Ministério da Justiça organiza o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa<sup>41</sup> nos Estados Democráticos Contemporâneos, enfocando a luta do movimento negro por ações antirracistas no país.

Diante de todos esses enfoques de movimentos negros, vale explicar sobre as ações afirmativas políticas públicas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnico-racial, de gênero e religiosa. As políticas afirmativas têm como objetivo promover a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas, abarcando a promoção dos direitos civis, a emancipação material e a valorização de patrimônio cultural, desempenhando importante papel no combate à desigualdade social e às segregações. Assim, os desdobramentos desse contexto de segregação nos dias atuais aliados aos movimentos negros reivindicatórios contra a desigualdade sociorracial pelas diferenças sociais entre brancos e negros, explicam o surgimento de programas e ações federais e estaduais, a exemplo da UERJ e da UNEB.

Os argumentos favoráveis às ações afirmativas não vêm, necessariamente, de uma avaliação acerca do impacto específico das iniciativas em curso no país. No entanto, o caráter pontual e descentralizado das políticas dificulta a identificação dessas mudanças na vida dos negros brasileiros nos últimos anos. Apesar dos avanços obtidos após abolição da escravatura em 1888, os estudos mostram que a presença da discriminação étnico-racial e a segregação racial ainda estão presentes de forma bastante generalizada.

Por isso, na subseção subsequente, discutiremos os movimentos negros contra a desigualdade sociorracial, visto que o povo negro tem seu marco histórico em 1888, entretanto, até hoje se depara com uma luta ainda mais árdua, ou seja, a de conquistar o reconhecimento, a inclusão e a igualdade social. Após 131 anos da aprovação da Lei Áurea, os movimentos seguem batalhando contra o racismo do dia a dia e a desigualdade na sociedade brasileira.

---

<sup>41</sup> Políticas de ação afirmativa buscam corrigir as consequências da exclusão social que atingem grupos discriminados por razões étnicas e raciais. Estabelece as democracias multiculturais, uma tendência de políticas de desenvolvimento dado o reconhecimento de que a discriminação baseada na identidade cultural – étnica, religiosa e linguística – representa um obstáculo ao exercício da liberdade individual e ao desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

## 5.2 Movimento negro ouvinte contra a desigualdade sociorracial

A Abolição da Escravatura (1888) pode ser compreendida como uma falsa possibilidade de emancipação social dos afrodescendentes por não terem sido oportunizadas condições de organização e ascensão social aos “negros libertos”, numa sociedade que já apontava em direção ao racismo. Nesse aspecto, além da falsa ideia de liberdade e igualdade, a construção racial brasileira inicia seu processo de materialização utilizando como elemento importante a questão da mestiçagem (MUNUNGA, 1999), no sentido de reafirmação da composição ou mistura racial alternativa, tipicamente brasileira.

Nessa caminhada organizativa e de mobilização do povo negro, no dia 7 de julho de 1978, nasceu o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, logo depois caracterizado como Movimento Negro Unificado (MNU), em ato público, realizado em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, que redimensiona a militância negra no Brasil. O MNU denunciou a farsa da “democracia racial”, em carta aberta à população. O Movimento chamava os negros a se organizarem contra a opressão racial, a violência policial, o desemprego, o subemprego e a marginalização da população negra (DOMINGUES, 2007).

Já no início dos anos 1980, através de denúncias dos movimentos negros e estudiosos a respeito dos danos decorrentes do período escravocrata e das medidas discriminatórias adotadas pelo poder político, que acabaram por colocar a população negra brasileira à margem das políticas públicas, evidenciaram-se os altos índices de desigualdades sociais, que reforçavam a exigência de medidas no sentido de reparar as desigualdades (DOMINGUES, 2007). Deste modo, debates foram travados em torno de quais medidas poderiam ser realizadas para a efetivação de políticas afirmativas para o povo negro na sociedade brasileira (VIEIRA JUNIOR, 2005).

O contexto brasileiro do multiculturalismo segue conforme a argumentação de Hall (2003), através da mobilização e da articulação política da população negra. A exigência de reparar os danos sofridos pela população negra remonta ainda ao período de vigência do escravismo, quando proposto por José Bonifácio a criação de medidas transitórias do escravismo à abolição, porém negada pelos legisladores.

Nas primeiras décadas após a abolição, as atitudes políticas também foram de negação. Como pode ser analisada no decorrer desta seção, a posição política adotada

reforçava o preconceito, a discriminação, pois não se permitia discutir os danos, tampouco a criação de medidas compensatórias.

Ainda, de acordo com os registros de Ronaldo Vieira Júnior (2005), o movimento de grande importância no debate da ação de políticas afirmativas que se desencadeou em 1993, em São Paulo, colocou na pauta a reflexão sobre a impunidade de autores de atos atentatórios aos direitos dos negros no Brasil, especialmente a impunidade do Estado e seus agentes diretos e indiretos. Outro marco na luta do povo negro no Brasil, em 1995, foi a Marcha Zumbi dos Palmares.

Bauzar (2012) destaca que:

A marcha Zumbi dos Palmares, ocorrida em 20 de novembro de 1995, época em que se completava 300 anos da morte do líder negro. A marcha ocorreu na Esplanada dos Ministérios e se dirigiu até o presidente da República, que recebeu representantes do movimento, que lhe entregaram um documento contendo reivindicações da população negra com relação de terra, trabalho, educação, saúde e meios de comunicação. (BAUZAR, 2012, p. 45).

Essa discussão se fortaleceu a partir da realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. A conferência reafirma os princípios de igualdade e não discriminação reconhecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e incentiva o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de qualquer tipo, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião política ou qualquer outro tipo de opinião, origem social e nacional, propriedade, nascimento ou outro status (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001, p. 11).

A conferência de Durban representou um importante passo na instituição de políticas afirmativas, programas destinados aos afrodescendentes, alocando recursos adicionais aos serviços de saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental, promovendo a igualdade de oportunidades de emprego, dentre outras no Brasil. Essas políticas contribuem para a instituição de uma sociedade multicultural, em que se reconheçam a identidade, a cultura e os valores de brancos, negros, índios e outros grupos étnicos, sem qualquer espécie de hierarquia (VIEIRA JÚNIOR, 2005).

É salutar lembrar desse movimento, pois, além da luta contra a discriminação racial, há uma necessidade de luta e resistência em ocupar espaços na sociedade brasileira, como também preservar a cultura através de manifestações, dos toques, das danças e da culinária.



O governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) pode ser detalhado como o período de avanços, no ano de 2003, quando o governo federal implementou algumas iniciativas no intuito de criar programas, ações afirmativas, visando à promoção de igualdade racial. Nesse período, foi criada pela Presidência da República a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (BRASIL, 2003b).

Em 2003, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o governo federal sinalizou para o fortalecimento das ações afirmativas e para a construção de um projeto mais estruturado de combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades raciais. (JACCOUD, 2009, p. 140).

Atrelado a essas lutas, foi criado o Plano Plurianual (PPA) 2004 – 2007, que se organiza em dois programas: Gestão da Política de Igualdade Racial e Brasil Quilombola. No entanto, pela falta de recursos financeiros, não foi possível aplicar os programas em seus espaços estaduais (BAUZAR, 2012).

Dessa forma, fundamentado nos ideais de igualdade e justiça, compreendendo que a condição dos povos negros é decorrente do processo histórico de escravidão e discriminação racial a que foram submetidos, Vieira Júnior (2005, p. 85) analisa que:

A reparação dos danos causados seria feita mediante a implementação compulsória de ações afirmativas que propiciassem a correção das desigualdades raciais e a promoção da igualdade de oportunidades; nessas hipóteses o caráter compensatório é o principal fundamento à implementação de ações afirmativas.

Portanto, estas ações afirmativas criadas no Brasil em 2001 foram direcionadas à população negra: o Estatuto da Igualdade Racial; Lei de Cotas no Ensino Superior<sup>42</sup>. E com a Lei de Cotas, todas as universidades e institutos federais passaram a reservar 50% de suas vagas a estudantes de escolas públicas, quando as universidades, gozando da sua autonomia e por meio de leis e decretos dos Conselhos Estaduais ou leis estaduais, garantem a implantação de cotas, sem o apoio da SEPPIR e nem do MEC (BAUZAR, 2012).

Importante destacarmos que as cotas que priorizavam acabar com a desigualdade racial e o racismo estrutural, ainda se tornam excludentes para as pessoas negras e indígenas

---

<sup>42</sup>As cotas raciais são ações afirmativas de integração de pessoas negras nas universidades públicas e no serviço público, por meio de reserva de vagas nessas instituições.

da universidade, do mercado de trabalho e dos espaços públicos pela a necessidade de pautar as questões raciais na educação constituídas nas ações afirmativas.

Sendo assim, a Lei 10.639/2003 como uma ação afirmativa, que está embasada nas dimensões histórica, social e antropológica, originárias da realidade brasileira, faz-se necessária para as discussões que intencionam o combate ao racismo e às discriminações que atingem, particularmente, a comunidade negra, por meio de divulgação e produção de conhecimento, visando à educação de todos os cidadãos, independentemente do seu pertencimento étnico racial (BRASIL, 2004).

Nesta subseção, abordamos sobre o movimento negro ouvinte e, na subsequente, iremos explicar a história dos/as negros/as surdos/as que vivenciaram o movimento contra a desigualdade sociorracial, uma luta contra as diferenças entre os/as negros/as e brancos/as e a sua ressignificação.

### **5.3 Movimento negro surdo contra a desigualdade sociorracial**

Na história do Movimento Negro no Brasil e da sua luta de ressignificação do seu espaço, bem como da luta do Movimento dos/as Surdos/as, colaboradores/as desta pesquisa, há silenciamentos da trajetória de pessoas negras surdas, ficando estas ausentes das discussões políticas e acadêmicas. O Movimento Negro Surdo tomou fôlego no Brasil a partir do 1º Encontro Nacional de Jovens Surdos, realizado na capital em São Paulo, no período de 16 a 20 de julho de 2008, reunindo surdos de todo Brasil, que tiveram a sua história de luta e do movimento negro surdo destacados (FERREIRA, 2018).

Para a professora surda Priscilla Ferreira (2018), esse movimento foi marcado por inúmeras representações e uma delas foi refletir sobre a “consciência” acerca do racismo e da surdez. Partindo desse movimento, o evento também discutiu a terminologia de como se referir ao negro surdo. Ferreira (2018, p. 13) questiona:

Qual a terminologia usar, surdo negro, surdo preto ou negro surdo. Em primeiro lugar vem à discussão sobre ser negro e depois ser surdo, pelo fato de que visualmente falando, ser o aspecto que primeiramente chama a atenção e em segunda instância a questão da pessoa surda.

Destarte, a imagem criada no evento passou a ser oficial como o “Negro Surdo”, levando em consideração que, independentemente de ser surdo ou ouvinte, a primeira coisa

que se apresenta é a cor. Por essa perspectiva, Ferreira (2018, p. 38) registra uma entrevista com o negro surdo, ativista do Movimento Negro e da Comunidade surda, Sandro Pereira, que conceitua os termos **Negro Surdo e Surdo Negro** da seguinte forma:

**Negro Surdo:** refere-se ao sujeito que possui duas marcas identitárias, ou seja, primeiramente a de negro e secundamente a de surdo. O indivíduo que possui essa dupla identidade, por exemplo, ao transitar por lugares movimentados, shoppings, ir ao médico ou em alguma situação que envolva um caso policial, por exemplo, o que primeiro será observado e até com certo estranhamento pelos ouvintes, nesse indivíduo, não é o fato dele usar a língua de sinais e ser surdo, mas sim, principalmente o fato dele ser negro.

**Surdo Negro:** refere-se ao sujeito que possui dupla identidade, ou seja, ele é negro e também é surdo. É aquele indivíduo que se orgulha da sua negritude e de pertencer a cultura surda e por isso participa de movimentos de lutas sociais em prol de seus direitos, não somente dos direitos das pessoas surdas ou com deficiência como acessibilidade, inclusão, mas também lutam a fim de que haja igualdade de oportunidades para a pessoa negra, como direito ao trabalho, maior acesso em universidades públicas, lei de cotas, enfim, lutam para que a lei seja de fato cumprida (FERREIRA, 2018, p. 32, grifos nossos).

O entrevistado apresenta a noção do “duplo preconceito”, pois além de ser negro, é surdo, ou seja, a negritude, em seus aspectos e estereótipos, traz um padrão estabelecido pelo senso comum, que atribui ao grupo étnico e à surdez elementos que retratam os seres inferiores, limitados e, intelectualmente, incapazes (FERREIRA, 2018).

Em 2008, um outro evento foi realizado: o Congresso Nacional de Inclusão Social do Negro Surdo (CNISNS), no dia 22 de novembro, em São Paulo, onde ocorreram, posteriormente, outras edições do evento. Ferreira (2018, p.32) considera que:

Foi um evento marcante para a comunidade negra surda brasileira, contou com o apoio da FENEIS, a coordenação de Sandro Pereira e Edvaldo Santos e com uma comissão de outros negros surdos na organização. O objetivo deste evento era apresentar as leis e a Constituição brasileira que asseguram a igualdade de direitos e deveres para todos e assim resultar em uma melhor inclusão social para os negros surdos. Coincidentemente o evento foi realizado no mesmo mês que homenageia Zumbi dos Palmares<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup>Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi o último líder do Quilombo dos Palmares e também o de maior relevância histórica. Zumbi ganhou respeito e admiração de seus compatriotas quilombolas devido as suas habilidades como guerreiro, que lhe conferia coragem, liderança e conhecimentos de estratégia militar. Lutou pela liberdade de culto e religião, bem como pelo fim da escravidão colonial no Brasil. Apesar disso, este líder também ficou conhecido pela severidade despótica com que conduzia Palmares, onde, inclusive, havia um tipo mais brando de escravidão. De todas as maneiras, não admitia a dominação dos brancos sobre os negros e,

O movimento da Federação Nacional de Surdos/as foi se fortalecendo à medida que a comunidade negra surda se reunia e se organizava para lutar pelos seus direitos, deveres e visibilidade na sociedade majoritariamente embranquecida.

No ano de 2009, ainda em São Paulo, o segundo Congresso de Inclusão Social do Negro Surdo, no período de 6 a 7 de novembro de 2009, contou com cerca de 300 participantes, discutindo a respeito de cotas, discriminação nas empresas e ações afirmativas. Para Ferreira (2018, p. 14), este evento se propôs a “[...] mobilizar para conscientizar a todos e assim foi criada uma ementa para ser encaminhada aos políticos: direitos iguais e cotas aos negros surdos para o mercado de trabalho para os ingressos nas universidades, atendendo à Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008”.

Com as lutas da militância surda, o 3º CNISNS aconteceu no dia 24 de novembro de 2012, em São Paulo, onde foi discutida novamente a inclusão social. Ferreira (2018, p. 14) destaca que o evento foi marcado por discussões a respeito de “[...] leis de proteção contra crime e racismo, os problemas do preconceito, da desigualdade social, da desigualdade econômica e do sofrimento específico das famílias de negros surdos do Brasil”.

Todavia, não bastam as leis estarem no papel, elas têm que valer na prática, e isso só pode acontecer quando a luta passa a ser coletiva, sendo necessário cobrar dos setores responsáveis posicionamentos que visibilizem e protejam os/as negros/as surdos/as, reconhecendo a Libras como sua língua natural, afinal, eles/elas não podem ser prejudicados/as por falar outra língua.

Nos dias 15 e 16 de novembro de 2013, Priscilla Leonor Alencar Ferreira coordena o 4º CNISNS, que deu continuidade à trajetória dos movimentos negros surdos, discutindo temas com relação ao empoderamento para lideranças dos negros surdos e ações para superar a desigualdade social. Este evento contou com 218 participantes, incluindo pessoas do interior da Bahia.

Esses eventos aconteceram em outras localidades, no período de 19 a 21 de novembro de 2015, a exemplo do 5º CNISNS, no Rio de Janeiro, que discutiu o tema **Desafio para o negro surdo: despertar para a construção da identidade**, criando um projeto Afrosurd@s a fim de estimular poesia, música, oficinas dentre outras ações. Em Florianópolis, entre 16 a

---

portanto, tornou-se o maior símbolo pela liberdade dos negros da história brasileira. (BEZERRA, s.d). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/zumbi-dos-palmares/>. Acesso em: 1º maio 2021.

18 de novembro de 2017, ocorreu o 6º CNISNS, que abordou as diferentes áreas sociais acerca da mulher negra surda, além de lutar pela legitimação dos direitos sociais da comunidade negra e surda (FERREIRA, 2018).

Ferreira (2018) considera que o 6º congresso teve um grande significado para os/as negros/as surdos/as, pois teve como símbolo uma árvore chamada Baobá<sup>44</sup>, um símbolo de força e resistência. “O CNISNS tem se constituído como um dos melhores movimentos de negros surdos do Brasil” (FERREIRA, 2018, p. 37) por considerar que a manifestação cultural surda e as relações étnico-racial do sujeito negro surdo brasileiro caminham juntas.

Os movimentos dos congressos alavancaram um grande ímpeto para movimentar e registrar as lutas dos movimentos negros surdos no Brasil, além de buscar outras lideranças negras surdas para discutir, pautar e lutar pelos ideais, levantando discussões sobre a “dupla diferença”, incluindo racismo, preconceito, acesso às universidades, ações afirmativas, dentre outras questões.

Com relação às diferenças, Lúcia Amaral (1998) apresenta outra contribuição, que está relacionada com a semelhança, na homogeneidade e na normalidade. Para a autora, o fato de ser diferente, ou seja, de estar fora da normalidade, gera conflitos que são apresentados pelas características físicas ou preferências individuais.

A autora traz uma diferença significativa a esse respeito:

Tenho defendido a ideia de que são três os grandes parâmetros utilizados para definir a diferença significativa, ou desvio, ou a anormalidade. E é sobre eles que agora me debruço, ou seja, penso que a diferença significativa, o desvio da anomalia, a anormalidade, e, em consequência, o ser/estar diferente ou desviante, ou anômalo ou anormal, pressupõem a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda e média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento) ou de cunho psicossocial, como o tipo ideal. (AMARAL, 1998, p. 12).

---

<sup>44</sup> Verdadeiro símbolo do continente, a sociedade tradicional africana reserva carinho apologético por esta árvore. Certo é que as características do Baobá justificam as emoções que despertam: seu porte magnífico (30 metros de altura e 7 de circunferência), longevidade (séculos ou milênios), capacidade de resistir a longos períodos de seca (concentra 120.000 litros de água) e sua galhada fenomenal (formada por uma ramificação peculiar de galhos e ramos), seduzem qualquer um. Daí a coletânea de contos, lendas e provérbios com foco no Baobá. Além disso, a madeira do Baobá é excelente para fabricar instrumentos musicais; do seu cerne, obtém-se fibra fortíssima, com a qual se tecem cordas e linhas; em Angola e Moçambique, hábeis carpinteiros ampliam as fendas do seu tronco para criar cisternas comunitárias; enfim, a árvore fornece sombra, óleo vegetal, remédios, celulose, cabaças e corantes. Deste modo, reúne tão rico cabedal de virtudes (cf. PEIXOTO, 1989).

A garantia da Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003b) na EB é de suma importância para repensar as necessidades pedagógicas de acesso aos conteúdos.

Para Ferreira (2018, p. 18):

Cumprir apontar a persistente falta de informação sobre as situações vividas pelo negro surdo na sociedade, particularmente o racismo, a exclusão, as questões étnicas, a identidade e a cultura negra surda, pela falta da metodologia e materiais adaptados para surdos no ambiente acadêmico e escolar, estes não possuem acesso ao conteúdo curricular que os discentes ouvintes têm, é necessária adaptação e melhorias para alunos surdos em muitos materiais e recursos pedagógicos tanto no que diz respeito aos conteúdos já consagrados no currículo oficial, quanto aqueles acerca das relações étnico-raciais.

Isso mostra o quanto o conhecimento e as informações referentes à Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) ainda é pouco trabalhada nas escolas, bem como a escassez de materiais pedagógicos para discutir a respeito do componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* nas escolas. Outro fator preponderante é a falta de acesso aos estudos étnicos que, na visão de Ferreira (2018), podem ter implicações na forma como esses indivíduos constroem representações sobre o ser negro/a surdo/a. Com relação a esse aspecto, Hall (2003, p. 6) tratando de representação, afirma que:

Ela examina não apenas a forma como a linguagem e a representação produzem significados, mas como o conhecimento produzido por determinado discurso liga-se ao poder, regula as condutas, forma ou constrói identidades e subjetividades, e define a forma como são representadas, refletidas, praticadas e estudadas certas coisas.

Nesse sentido, faz-se necessário oportunizar uma ação pedagógica que contemple as singularidades culturais e sociais dos/as surdos/as, considerando que a construção de cultura e poder estão relacionados com o conhecimento que o sujeito adquire. Todavia, o fato desses conhecimentos não estarem sendo acessados pelos/as surdos/as, a escola reafirma a construção de desigualdades de toda a sorte, o que torna os/as surdos/as e, principalmente, os/as negros/as surdos/as mais fragilizados.

Dentre as ações políticas desdobradas dos movimentos sociais antirracismos no Brasil, merece ênfase a legislação que institui para a Educação Básica a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (Lei nº 10.639/03), que será visto na subseção seguinte.

#### 5.4 Lei 10.639/03: o multiculturalismo na política e na gestão das diferenças

A luta dos Movimentos Negros contra a desigualdade marcou a Educação com a promulgação da Lei n.º 10.639, em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Além dessa lei, ressaltam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em março de 2004, sendo homologada pelo MEC, em junho de 2004, que representa outra conquista histórica.

Todo esse movimento pode ser compreendido a partir do multiculturalismo, forma política de gestão da pluralidade cultural que reconhece as diferenças, estabelecendo critérios de convivência social e legal. É uma prática política que visa agenciar novas formas governamentais e controle das diferenças, consoante sublinhado anteriormente.

Nessa perspectiva, Mário Theodoro (2008, p. 171) assinala que:

A lei nº 10.639/03 é um instrumento importante no sentido da valorização do negro e de sua contribuição para a história e a cultura brasileira. Seu cumprimento depende também da ação do poder Executivo, fiscalizando as mudanças nos currículos escolares e atuando no aperfeiçoamento dos professores, de forma a estabelecer um novo perfil para o estudo de nossa história.

A promulgação da Lei 10.639/2003 representa mais uma conquista histórica, pois é um importante passo na instituição de políticas afirmativas no Brasil, pois contribui, segundo Vieira Junior (2005), para a instituição de uma sociedade que reconhece a diversidade de identidades, culturas e valores dos povos brancos, negros, indígenas e outros grupos étnicos, sem qualquer espécie de hierarquia.

Mais uma vitória entre todas as lutas históricas e pressão da população negra organizada, forçando a criação de políticas afirmativas na área da Educação, conforme Lei sobre reserva de vagas para discentes negros nas universidades públicas (BRASIL, 2012).

Esta Lei alcança as pessoas com deficiência, conforme estabelece em seu art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação,

em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012, p. 3).

Para trabalhar com a dimensão da história e da formação dos/as professores/as, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do MEC, em parceria com a UnB, foi criada em 2006. Ofertou somente nesse ano o curso de extensão à distância, intitulado Educação-Africanidades-Brasil (EAB), com carga horária de 120 horas/aulas (BAUZAR, 2012).

Vale ressaltar que a aplicação da Lei ainda não é uma realidade em todas as unidades escolares. E, ainda, uma realidade presente quanto à forma de negar ou mascarar as contribuições dos povos africanos na cultura brasileira. Dessa forma, novos desafios são lançados, pois existem conceitos produzidos, historicamente, que continuam a motivar manifestações de preconceitos e diversas estratégias de convencimento de visões e valores que enaltecem o branco.

O desafio está em romper com o legado histórico do racismo, que silenciou a cultura de diversos povos, refletindo-se no ambiente escolar. Nesta conjuntura, os/as docentes precisam repensar as suas práticas pedagógicas e se colocar de forma consciente na discussão sobre as relações étnicas na sala de aula e na sociedade em geral, buscando uma Educação Inclusiva.

É necessária a compreensão de que, embora existam a rejeição com as populações historicamente discriminadas e a estigmatização das matrizes culturais e históricas de povos indígenas e negros, é preciso que a escola não ratifique os preconceitos e sim os reconheça, valorizando todos/as os/as alunos/as em suas diferenças.

Na tentativa de desenvolver uma Educação Inclusiva, desconstruindo conceitos e preconceitos, Silva (2006) endossa a importância de se colocar na posição crítica, sem ignorar as diferenças e ocultar a diversidade cultural existente na sala de aula, na escola e na sociedade. E a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 explicam como conseguir isso, ou seja, compreendendo o multiculturalismo como política de gestão das diferenças, reconhecendo-se multicultural e adotando práticas multiculturalistas (BRASIL, 2004).



Henry Gates Júnior (2014) revela-nos como o projeto político se processou na vida cotidiana da população negra e como os saberes e construções civilizatórias dos povos negros foram silenciados:

Meus pais nunca falavam dos deuses africanos. Eu os procurava, mas esses deuses estavam escondidos. As únicas divindades que apareciam em público eram as cristãs, as católicas e os deuses daqueles que moravam em casebres, que tinham vergonha ou medo de revelar suas verdadeiras crenças. Ele deu de ombros e estendeu as mãos vazias. Era uma lei não escrita, e ela determinava que não se falasse dos deuses africanos. Só agora eles são mencionados abertamente. (GATES JUNIOR, 2014, p. 43).

Este silêncio também se estabelecia no ambiente educacional, como explica Sueli Carneiro (2007)<sup>45</sup>, ao refletir e discutir a respeito do aparelho educacional, que tem promovido ao longo da história um processo de epistemicídio.

Esse processo de banimento social a exclusão das oportunidades educacionais, o principal ativo para a mobilidade social no país. Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. (CARNEIRO, 2007, p. 37)

Para tanto, os marcos legais abrem caminhos importantes para a ação de movimentos em prol das diferenças e do ser multicultural. De acordo com Silva (2007, p. 492-93):

A tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira, abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudo com competência e sensatez, requer de nós, professores/as e pesquisadores/as não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter

---

<sup>45</sup> Fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra – primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Teórica da questão da mulher negra, criou o único programa brasileiro de orientação na área de saúde física e mental específico para mulheres negras, em que mais de 30 mulheres são atendidas semanalmente por psicólogos e assistentes sociais. (SUELI, 2013). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar.

Com os institutos legais constituídos pela Lei n.º 10.639/2003 (BRASIL, 2003a) e pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2004), a Educação passa a ser repensada a partir de uma matriz multiculturalista, de forma a atender às demandas históricas da população negra e indígena, conforme está estabelecido na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 3).

Dessa forma, o Estado se compromete através de medidas de combate aos preconceitos, reconhecendo a diversidade cultural dos povos e transformando o ambiente escolar em um espaço múltiplo, democrático e inclusivo: “[...] a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação” (BRASIL, 2004, p. 7).

Para tanto, as instituições de ensino deverão exercer diante dessa nova realidade:

[...] o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2004, p. 6).

Sendo assim, pensar nas instituições que desempenham o relevante papel de educar, assegurando o direito de cidadão, é constituir espaços democráticos e sem discriminação, respeitando as relações étnico-raciais e as diferenças como um todo. No Brasil, como em outras sociedades ocidentais, descobre-se multicultural quando os oprimidos reagem e incluem neste contexto social suas experiências históricas, exultantes do contra poder ideológico e do desejo de mudanças.

Manuel Castells (2013) analisa que um contra poder, historicamente, se fortalece pela ocupação do espaço público para reivindicação, sendo as manifestações uma forma de poder e de comunicação. Neste sentido, os grupos, através das manifestações sociais, ao reivindicarem seus direitos, sua cidadania e sua voz, buscam preservar sua identidade, conquistando seus direitos, os quais devem ser abordados em sala de aula, seja questões de gênero ou questões culturais sobre as comunidades tradicionais, como quilombolas, povos ciganos, fundo de pasto, indígenas, entre tantas outras.

Portanto, apresentamos na última seção as análises das narrativas construídas a partir das memórias dos/as egressos/as surdos/as, com base nas experiências com o componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** na Educação Básica. Pessoas surdas, que resguardam histórias de vida e memórias, muitas das quais ainda estão silenciadas e sedimentadas na linha do tempo e que se tecem com base nos embates linguísticos.

## **6 CAMINHOS DA MEMÓRIA DOS/DAS EGRESSOS/AS SURDOS/AS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Nesta seção, trataremos do caminho da integração e da inclusão, com base na trajetória escolar dos/as surdos/as colaboradores/as e nas categorias e concepções teóricas discutidas anteriormente, reconhecendo as diferenças linguísticas e a participação dos povos surdos na construção de seus saberes, fazendo emergir, principalmente, aqueles/aquelas que trazem à baila as memórias das experiências do "ser surdo". Conforme informado na metodologia, os/as participantes tiveram seus nomes substituídos pelos codinomes de personalidades negras de destaque na cultura e no combate às adversidades contra os povos negros no Brasil<sup>46</sup>.

Ao navegar pelas memórias de discentes egressos/as surdos/as do município de Vitória da Conquista - BA, adentram-se em experiências e vivências que revelam histórias de vida entrelaçadas ao período de estudo na Educação Básica. As memórias revelam e desvelam a luta contra o silenciamento e a invisibilidade dos/as surdos/as negros/as, marcados/as pela resistência e pela luta ao acesso à educação.

### **6.1 A luta contra o silenciamento e a invisibilidade dos povos negros**

Inicialmente, desejamos narrar as memórias marcadas pela resistência e pela luta ao acesso à educação que, apesar das mudanças sociais ocorridas com a ampliação das discussões a respeito dos direitos humanos, da inclusão, da instituição de marcos legais, evidenciam as marcas históricas que estruturam os cenários de exclusão das populações negras e também das populações surdas, ressaltando o “não lugar”: “[...] não tínhamos esse espaço para discutir sobre isso, só tínhamos esse conteúdo na sala de aula, inclusive só nessa matéria, não existia mais nada para a gente aprender” (MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2020).

Vamos pensar nos termos *não lugar* ou *lugar de fala* pelo viés de Djamila Ribeiro (2019, p. 32), quando esta pesquisadora negra diz:

É preciso dizer que não há uma epistemologia determinada sobre o termo lugar de fala especificamente, ou melhor, a origem do termo é imprecisa,

---

<sup>46</sup> Rever codinomes e características dos/as colaboradores/as no Quadro 1.

acreditamos que este surge a partir da tradição de discussão sobre *feminist stand point* – em uma tradução literal ‘ponto de vista feminista’ – diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial [...] A nossa hipótese é que a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica.

Entrelaçando o depoimento de Maria Beatriz do Nascimento e as ideias de Djamila, o fato de não poder acessar espaços marcados pelo preconceito e pelo racismo incide em refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, consequentes da hierarquia social. Desta maneira, destaca-se que o fato de ocupar espaços (ou não) influenciam as experiências vivenciadas e compartilhadas, sendo o rememorar um espaço para repensar o seu lugar no mundo. Sendo assim, quando uma negra surda fala, traz marcada a sua localização social, legitimando o seu ser, pois é atravessada por outros contextos, influenciadores na sua constituição de lugar. E o reconhecimento de hierarquias produzidas a partir de um lugar que impacta diretamente os grupos subalternizados torna-se uma necessidade inerente.

Michael Pollak (1989), em seus estudos sobre *Memória, esquecimento e silêncio*, relaciona este desconforto ao conceito de memórias subterrâneas<sup>47</sup>. O autor explica:

A irrupção de uma memória subterrânea favorecida, quando não suscitada, por uma política de reformas que coloca em crise o aparelho do partido e do Estado; o silêncio dos deportados, vítimas por excelência, fora de suas redes de sociabilidade, mostrando as dificuldades de integrar suas lembranças na memória coletiva da nação; os recrutados a força alsacianos, remetendo à revolta da figura do ‘mal-amado’ e do ‘incompreendido’, que visa superar seu sentimento de exclusão e restabelecer o que considera ser a verdade e a justiça. (POLLAK, 1989, p. 6).

De acordo com Pauline Chapagnat (2018), quando falamos dos povos negros africanos, a teoria de Pollak (1989) possibilita entendermos as narrativas das pessoas que vivenciam as consequências da colonização e da escravidão, tendo sua história e suas memórias silenciadas.

---

<sup>47</sup> Chamamos de **memórias subterrâneas** quando existem ainda lembranças que vivem no silêncio, não por serem difíceis ou impossíveis de serem narradas, mas por não poderem aparecer, pois, socialmente, não possuem reconhecimento e legitimação.

A narrativa de Maria Firmina Reis reflete as discussões teóricas de Pollak (1989) sobre as memórias subterrâneas, quando ela afirma:

Eu não tenho muito conhecimento com relação a esse assunto, quando eu cursei o ensino médio eu tive essa disciplina [História e Cultura Afro-brasileira], no entanto percebia que a professora trabalhava esse conteúdo com o viés da escravidão, e nada mais, as figuras apresentadas na sala de aula era para mim um incômodo, pois me sentia parte daquilo, por ser uma mulher negra. (MARIA FIRMINA REIS, 2020)

Com relação a essa narrativa de Maria Firmina Reis a respeito da necessidade de conhecimento para dialogar com a sua realidade, trata-se de uma memória da dominação e de sofrimentos que jamais poderão ser expressos publicamente, ou seja, uma memória "proibida". É o que Pollak chama de doutrinação ideológica, portanto, "clandestina", que ocupa toda a cena cultural produzida pela escola. Uma memória apenas como meio de comunicação entre grupos sociais, como imposição de se ter uma história. Pollak (1989, p. 3) afirma que:

Essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p. 3).

O autor nos chama atenção para a proeminente urgência de considerar as memórias marginalizadas e proibidas como efeitos de dominação por parte de um grupo majoritário, que tenta silenciar as memórias desses indivíduos, produzindo o silêncio do passado e a descaracterização das suas subjetividades. Sendo assim, o resgate dos silenciamentos, através da narrativa de Maria Firmina, nos chama atenção quanto à importância de desvelar narrativas, que trazem as reminiscências de superação dos gritos que, historicamente, foram calados/as, pois, “[...] ao verem suas experiências de vida e suas memórias valorizadas, como fonte para a construção do conhecimento histórico, as pessoas se reconhecem como indivíduos da história, que os possibilitam refletir sobre o cotidiano a partir do seu próprio protagonismo” (FREITAS, 2002, p. 71).

Dessa forma, é de fundamental importância as reminiscências, o autorreconhecimento, a valorização dos grupos étnico-raciais e a inclusão de seus diversos saberes na escola e na

sociedade. Assim, faz-se necessário que a abordagem da educação seja de concepção plural e busque o reconhecimento das diversas populações e temáticas, incluindo os diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena e revisitando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, à cultura, aos saberes e fazeres.

A narrativa de Francisco José Dragão do Mar nos leva também a relacionar as suas lembranças com as discussões teóricas de Pollak (1989) sobre as memórias silenciadas:

Esses conhecimentos de história Afro, eu adquirir no sétimo ano não de forma detalhada por que eu não encontrava nos livros, sentia a necessidade de aprender mais, na Libras, no currículo, mas não houve, queria aprender, entretanto faltava aplicar conhecimentos, parecia que esses estudos antropológicos linguísticos me entristeciam por não ter conhecimentos. (FRANCISCO JOSÉ DRAGÃO DO MAR, 2020)

As desigualdades vivenciadas pelas comunidades surdas nos levam a considerar, também, que os conteúdos não são acessados pelos/as os/as ouvintes, embora eles/elas possam acessar em outros contextos. Quando se fala de acesso aos conteúdos para as comunidades surdas, é preciso garantir de forma acessível os diálogos, sendo eles na escola, no bairro, na religião, na família, nas associações, nos congressos, nas reuniões, enfim, em todo o contexto social.

Outro fator de destaque é o silenciamento das experiências do componente **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** na Educação Básica, com histórias omitidas, silenciadas ou tratadas de forma distorcida. Essa situação por si só provoca indagações sobre o papel desempenhado pelas relações étnico-raciais na educação e as implicações nas políticas educacionais brasileiras, sendo necessário refutar a “[...] epistemologia dominante e trazer um debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder institui e articula de modo a oprimir e retificá-las” (RIBEIRO, 2019, p. 49).

O silêncio tem razões bastante complexas. Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta. Seu retorno, os deportados encontraram efetivamente essa escuta, mas rapidamente o investimento de todas as energias na reconstrução do pós-guerra exauriu a vontade de ouvir a mensagem culpabilizante dos horrores dos campos. A deportação evoca necessariamente sentimentos ambivalentes, até mesmo de culpa. (POLLAK, 1989, p. 2).

Sem escuta, não há rememoração do que os/as entrevistados/as viveram, apenas memórias contadas através da história e da formação como ser humano, como descreve Pollak

(1989) sobre essas lembranças esparsas de uns e de outros, encobertas pelo silêncio, ou seja, pelos não-ditos: “As fronteiras desses silêncios com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento” (POLLAK, 1989, p. 5). Estabelecendo uma relação intertextual discursiva, Ribeiro (2019, p. 50) adverte: “Pensar lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia, muito bem classificada por Derrida como violenta”.

Quando Francisco José Dragão do Mar relatou anteriormente que “[...] queria aprender, entretanto faltava aplicar conhecimentos, parecia que esses estudos antropológicos linguísticos me entristeciam por não ter conhecimentos”, evidencia a grande dificuldade de ele ser visto como um agente participante da construção do processo ensino e aprendizagem. Cada lembrança pode externar o passado ou outros aspectos que podem ser dialogados, conhecidos e narrados (POLLAK, 1989), de forma a estabelecer um aprendizado mútuo.

A memória coletiva intervém no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Segundo Pollak (1989), ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral também ressalta a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial"<sup>48</sup>, representada e construída por pessoas pertencentes aos chamados grupos subalternos<sup>49</sup>, ditos marginais e minoritários em poder de decisão, e que tiveram os seus modos de vida e saberes negligenciados pela história dita oficial (POLLAK, 1989, p. 17).

A *memória oficial*, termo utilizado por Pollak, é discutido também por Pierre Nora (1993, p. 8), quando ressalta que:

A toda distância entre a memória verdadeira, social, intocada, aquela cujas sociedades ditas primitivas, ou arcaicas, representam o modelo e guardaram consigo o segredo – e a história que é o que nossas sociedades condenadas ao esquecimento fazem do passado, porque levadas pela mudança [...] desde que haja rastro, distância, medição, não estamos mais dentro da verdadeira memória, mas dentro da história.

---

<sup>48</sup> A memória oficial seleciona e ordena os fatos, segundo certos critérios, como zonas de sombra, silêncios, esquecimentos e repressões. Representa fatos e aspectos julgados importantes e que são guardados como a memória oficial da sociedade mais ampla. Expressa o que chamamos de lugares da memória (VON SIMSON, 2003).

<sup>49</sup> Grupos subalternos/classes subalternas referem-se a grupos sociais organizados (associação de moradores, trabalhadores informais, movimentos urbanos e rurais etc.)



Pollak (1989) utiliza “memórias em disputa” para demonstrar que dentro de uma sociedade existem múltiplas memórias e que a coexistência delas nem sempre é pacífica. E para a construção de uma memória oficial, a memória das minorias – subalternos marginalizados – é suprimida. Nora (1993) declara que a memória se ancora inteiramente no que é vivido do interior para o exterior e que é através dela que se transcende nos gestos, no hábito, nos ofícios em que se manifestam os silêncios dos saberes do corpo, das impregnações e dos reflexos.

Segundo George Yudice (1992), a memória das minorias/subalternas permite o resgate das experiências do passado, daquilo que permaneceu desprezado e silenciado sob o peso das reconstruções historiográficas dominantes e que tenha sido considerado insignificante por elas.

Pollak (1989) afirma que um dos fatores que evidencia o caráter construído da memória é sua organização em função de preocupações pessoais e políticas, que são históricas, pois grupos subalternos como organizações do movimento negro vêm mobilizando elementos de memória para impostar seu protagonismo histórico. Isso se dá pela necessidade de lutar contra uma história oficial excludente. Na verdade, são lutas travadas, a fim de influir sobre os programas dessas formações para impor reivindicações próprias.

No pensamento gramsciano, as classes subalternas recuperam os processos de dominação presentes na sociedade, desvendando “[...] as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos” (BUTTIGIEG, 1999, p. 30).

Mesmo com a aprovação da Lei n.º 12.288/10 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial e garante à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, configurando um marco importante nessa luta dos povos negros e africanos, a defesa dos direitos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância racial são ações recorrentes e necessárias. É preciso romper a ideia da memória oficial, defendida nas estruturas institucionais de uma sociedade a qual se sobrepõe às memórias coletivas defendidas por grupos subalternos. Isto é, é preciso combater o racismo através da educação, construindo novos pontos de discussão na memória, conforme assinala Pollak (1989).

Esses pontos de discussões a respeito de um grupo social insurgem das memórias

subterrâneas em oposição à memória oficial ou nacional<sup>50</sup>. Ao trazer esta contenda para os estudos contemporâneos, é perceptível que a memória oficial ou nacional tem um caráter opressor perante à história e à cultura afro-brasileira e africana, sendo necessário desmontar mitos construídos, colocando essas memórias em disputas, com vistas a garantir a institucionalização do componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, conforme veremos no tópico seguinte.

## 6.2 Os/As surdos/as negros/as na disputa da memória nas práticas educacionais

Ao analisar as narrativas dos/as entrevistados/as sobre as disputas das memórias nas práticas educacionais da Lei n.º 10.639/2003, Abdias do Nascimento (2020), quando perguntado sobre o entendimento a respeito da história e cultura afro-brasileira e africana diz: “Boa pergunta! Eu não conheço os estudos africanos. Quando eu estudei no ensino médio do primeiro ao terceiro ano eu não aprendi nada”. E Luiz Gama (2020), quando questionado a respeito, traz a ciência da luta do povo negro para ser reconhecido na sociedade brasileira, mas nada aponta em relação a esse assunto numa perspectiva discursiva e crítica no âmbito escolar:

[...] sei da importância que os negros tiveram no mundo [...], e suas lutas para poder participar mais dos processos que acontecem na sociedade, poder entrar na sociedade e viver na sociedade com dignidade, os negros precisavam de muita resistência e muita luta. (LUIZ GAMA, 2020).

Tais narrativas trazem a constatação de que o componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* não está sendo inserido e cumprido a contento no âmbito do currículo escolar. Na primeira narrativa, percebemos o desconhecimento dos estudos referentes aos povos africanos. Na segunda narrativa, aparece a menção a um “conhecimento básico”, que não se estende à escola.

Com relação ao conhecimento da existência de uma lei que garante o ensino desses componentes, é totalmente ignorado, como foi possível vislumbrar na fala de Maria Beatriz do Nascimento (2020): “Como eu falei, era muito difícil esse acesso de compreender, eu mesmo só sei dessa lei, por que foi mostrado agora no vídeo, mas eu não sabia, e sei agora

---

<sup>50</sup> A memória nacional se refere às lembranças que são transmitidas no quadro familiar, em associações, em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. Lembranças proibidas (caso dos crimes estalinistas), caso dos deportados ou dos recrutados à força.

que é importante ser trabalhado nas escolas”.

Esses/Essas discentes são egressos (as) dos anos de 2011 e 2014 da escola Ewè Aféfé do município de Vitória da Conquista-BA. |Atualmente estão com 25, 28 e 35 anos de idade, respectivamente. Nesse período que frequentavam a escola, já estava vigente a Lei n.º 10.639/2003, porém, percebemos que eles não tiveram acesso a esta disciplina. Não se sabe se a instituição não obedecia à Lei ou se foi porque os/as professores/as graduados/as não cursaram tais disciplinas, pois se tivessem cursado, possibilitaria a efetivação das práticas pedagógicas e atenderia às diretrizes na educação das relações étnico-raciais. Há, também, a possibilidade de não ter ocorrido a formação em exercício de professores/as, o que interferiu negativamente na efetivação dessas práticas pedagógicas.

A entrevistada Maria Beatriz do Nascimento nos leva a inferir uma inexistência de um trabalho consistente, pois, para discutir sobre a temática das questões étnico-raciais dentro do contexto escolar, é preciso compreender esse processo no Brasil. Assim, há urgência de uma ressignificação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das narrativas. Grupos étnicos foram constituídos no Brasil pelas especificidades de língua, religião, costumes, tradições, sentimentos e pertencimentos relacionados aos lugares, logo, há relevância no debate sobre a invisibilidade dos indivíduos sociais, pois, com o passar do tempo, esses grupos foram instituindo outros modos de ser, formando a pluralidade cultural, reconhecendo a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças, no Brasil.

A pluralidade étnico-racial vem sendo uma característica da trajetória humana ao longo da história e nesse percurso a diversidade cultural é contínua, sendo um desafio para o sistema educacional. Devemos tratar as relações étnico-raciais de forma igualitária, uma vez que a escola acaba reproduzindo o que a sociedade construiu ao longo da história, porque a escola e a sociedade são o reflexo e o refletor da mesma realidade. As variações étnico-raciais se manifestam em espaços onde se inicia a vida cultural de um povo, como por exemplo, a escola.

E, além disso, os próprios mecanismos didáticos estigmatizam o/a negro/a e pregam o etnocentrismo da raça branca. É visível que todo esse processo passa pela escola, pois, como instituição que faz parte da sociedade, vive as práticas de discriminação e de desigualdade, as quais promovem a exclusão das pessoas.

Sobre essa problemática, Munanga (1986, p. 23) sublinha que:

É através da educação que é a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na história. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para os filhos negros, a única possibilidade é o aprendizado do colonizador. Ora a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é do seu povo; a história que lhe ensinam é outra, os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circuncidou.

Ou seja, as pessoas negras desde a escravidão foram obrigadas a abandonar suas tradições, línguas e religiões, assimilando outra cultura, no caso a do Brasil; outra língua, a do português, deparando-se com a situação de ter que falar a língua do colonizador para poder se comunicar, uma vez que a sua língua materna era considerada inferior. Ou seja, foram obrigados a valorizar uma língua estranha, abandonando as suas raízes para assimilar a cultura do outro como forma de serem percebidos em uma sociedade que desprezou seus aspectos linguísticos, culturais, sociais e históricos (MUNANGA, 1986).

Percebemos que a análise de Munanga (1986) sobre o/a negro/a ter acesso somente à cultura do colonizador se iguala ao sistema educacional atual, que continua reproduzindo, não somente com a cultura negra como também com outros grupos étnicos, como os ciganos, índios, o não reconhecimento às diferenças linguísticas, sociais, de gênero, e os grupos de pessoas com surdez que, no atual contexto educacional, são invisíveis. Portanto, a diversidade existente no espaço escolar é um desafio urgente.

Na narrativa seguinte, há um momento em que Abdias do Nascimento revive em suas memórias filmes a respeito do tráfico de pessoas do continente africano e do Candomblé, como conteúdos trabalhados em sala de aula. Porém, a legenda do filme era numa língua estranha ao aluno, que dificultava o entendimento:

Uma vez, me parece que foi no primeiro ano do ensino médio, a professora passou um filme que abordava o sofrimento dos negros escravizados. Eu fiquei perplexo com o filme, do navio negreiro que vieram para o Brasil, mas a legenda era em inglês, e não conseguia entender. Ainda no ensino médio, no terceiro ano, vi um documentário a respeito do Candomblé e comecei a perceber que pessoas que conheciam eram do Candomblé. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2020).

Mediante o que foi mencionado por Abdias do Nascimento, encontramos a negação

dos conteúdos voltados à população negra na educação. Essa negação é a nomenclatura que Carneiro (2007) nomeou de “epistemicídio” e “[...] que coloca em questão o lugar da educação na reprodução de poderes, saberes, subjetividades e ‘cídios’ que o dispositivo de racialidade/biopoder produz” (CARNEIRO, 2007, p. 2).

Segundo a autora, esse conceito de epistemicídio possibilita entender as formas de opressão vividas pelos/as negros/as, especialmente na educação. O que ela quis dizer é que o epistemicídio em questão é uma categoria que discute a dominação étnica/racial através da negação das formas de conhecimento, associadas ao conceito de racialidade e biopoder, produzidas por grupos em situação de dominação.

Sendo assim, o dispositivo de racialidade concebido por Michel Foucault (2001) e desenvolvido na leitura foucaultiana de Sueli Carneiro serve como norteador das políticas de Estado, agenciadas pela grande mídia e disfarçadas pelo extermínio da população negra do Brasil. E o biopoder<sup>51</sup>, conforme Carneiro (2007, p. 96), é um “[...] instrumento articulador de uma rede de elementos bem definida pelo Contrato Racial que define as funções [...] e papéis sociais, este recorte interpretativo localiza neste cenário o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo de racialidade/biopoder”.

Ainda, de acordo com as ideias da autora, este conceito aborda o sistema colonial operacionalizado em nossa sociedade, que se efetiva na política de exclusão ou ainda como “[...] a possibilidade ou impossibilidade de ruptura com o paradigma que se desdobra em uma forma determinada de integração dos outros ou sua exclusão. Um adentrar subordinado pela condição de colonizado/tutelado, dependente” (CARNEIRO, 2007, p. 96).

Portanto, são movimentos em favor da vida, que levaram o poder político a assumir a tarefa de gerir a vida das pessoas por meio da *disciplina* e da *biopolítica*. A grosso modo, tal dispositivo em conjunto ao biopoder age por meio de tecnologias de poder, a saber: o epistemicídio, que questiona o “[...] lugar da educação na reprodução de poderes, saberes e subjetividades” (CARNEIRO, 2007, p. 98), produzidos pelo dispositivo de racialidade - o que leva grande parte dos brasileiros a velar o clima de cegueira racial.

Foucault (2001) considera que as relações de poder de cada época é o que determina a busca de determinado conhecimento e a produção de conhecimentos sobre o “Outro” que

---

<sup>51</sup> Biopoder é uma forma de governar a vida, em vigor desde o século 17, que busca otimizar um estado de vida na população para criar corpos economicamente ativos.

não compartilha do “Eu hegemônico”, aquele que domina (homem branco), que é, por vezes, depreciativo. Por isso, muitas reviravoltas ocorreram na história e ao longo dela símbolos são construídos e ressignificados, mas a memória coletiva permanece. A exemplo da memória de Luiz Gama, que explicita:

O conhecimento que eu tenho é conhecimento básico a respeito desse assunto, é o que eu tenho visto na televisão passando nas novelas nos filmes, mas sei da importância que os negros tiveram no mundo né, e suas lutas para poder participar mais dos processos que acontecem na sociedade, para poder entrar na sociedade com dignidade, os negros precisavam de muita resistência e muita luta. (LUIZ GAMA, 2020)

Esse entrevistado descreve que o que viu e ouviu na televisão, nos filmes e nas novelas sempre passou a ideia de inferioridade dos grupos negros em relação a outros. Mas, também, diz saber da luta coletiva desses grupos no processo de construção da sociedade e que estes precisam continuar lutando e ressignificando a história. Essa é também uma memória coletiva.

Halbwachs (1990) criou o conceito de “memória coletiva” por intermédio da qual postula que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória.

Os marcos sociais realmente ajudam a situar a aventura pessoal da memória, a sucessão dos acontecimentos individuais, que resulta de mudanças que ocorrem nas nossas relações com os grupos a que estamos misturados e nas relações que se estabelecem nesses grupos. (HALBWACHS, 1990, p. 13).

Para esse autor, a definição da memória coletiva é ponto de contato de um grupo que vive certos acontecimentos em comum. Nessa discussão, afirma ainda que:

Para que nossa memória seja auxiliada com as dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos, é necessário que ela não tenha cessado de concordar com as memórias do grupo e que haja bastante pontos de contato entre uma e outra, para que as lembranças que nós recordamos possam ser reconstruídas sobre um fundamento comum. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Quando Halbwachs (1990) diz que as lembranças podem ser organizadas pelo agrupamento em torno de uma determinada pessoa, que vê de seu ponto de vista, como se distribuindo dentro de uma sociedade grande ou pequena as imagens parciais, está se

referindo à capacidade de como, por outro lado, essa pessoa seria capaz de organizar as lembranças através dos grupos com outros grupos coletivos.

Sendo assim, as lembranças se efetivam do pensamento coletivo, em que se criam as inspirações, as memorizações, os pensamentos, as ideias, os anseios, os sentimentos e outras sensações mais pessoais, que (re)criam a memória, como aponta Halbwachs (1990):

Por isso, quando um homem entra em sua casa sem estar acompanhado por ninguém, sem dúvida durante algum tempo ‘ele andou só’, na linguagem corrente – mas ele esteve sozinho apenas na aparência, pois mesmo nesse intervalo, seus pensamentos e seus atos se explicam por sua natureza de ser social e porque ele não deixou sequer um instante de estar encerrado em alguma sociedade. (HALBWACHS, 1990, p. 42).

Como exemplo da memória coletiva, podemos citar o discurso da “democracia racial” existente no Brasil, que camufla os efeitos nocivos do racismo na sociedade e das desigualdades sociorraciais. É visível que o racismo estrutural é como tal, atinge todos os aspectos da vida humana, gerando impactos negativos, de forma desproporcional às comunidades vulneráveis, impedindo que usufruam do direito fundamental da dignidade da pessoa humana, conforme Angela Davis (2016) analisa.

Este discurso da “democracia racial” vende a ideia de uma vivência harmônica, igualitária e respeitosa entre as diversas etnias em solo brasileiro, no entanto, origina um modelo perverso de racismo, o velado, o mascarado, conforme Munanga (2000).

Para Halbwachs (2006), a memória depende de suportes coletivos, dos marcos sociais. Ele cita o exemplo de uma pessoa tirada bruscamente de seu meio social e transportada para outra sociedade em que a língua, as pessoas, os lugares e os costumes são muito diferentes. Daí, parece perder a faculdade de se lembrar do que fizera e daquilo que vivera. Para evocar as lembranças, é necessário ascender à chama espiritual de cada um/uma que, utilizando as danças e os toques dos grupos, traz à sociedade a sua origem.

Assim, a escola se torna um lugar de memória, um lugar formador de memória das relações interpessoais dos colegas, dos/as professores/as, dos acontecimentos, de muitas vivências e experiências, de encontros e desencontros e, por fim, de (re)encontro com o conhecimento. Porém, a escola é uma instituição de poder, e como tal, obedece a uma estrutura de poder que decide aquilo que deve ser ensinado, lembrado, tal qual explica Jacques Le Goff (1996, p. 469-470), “[...] a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder”.

O Brasil tem uma grande dívida histórica para com os negros e as negras, sendo a grande consequência a invisibilidade, desde a sua estética até a contribuição da formação histórica do país e do processo de luta e resistência, em que esses indivíduos foram subjugados pela classe dominante desde a colonização. Porém, a criação do marco legal por si só não garante execução de políticas públicas, faz-se necessário efetivar as leis no currículo oficial da rede de ensino. Em sua tese, Carneiro (2007) traz o depoimento de um de seus entrevistados, Edson Cardoso, que atribui como uma das causas da dificuldade de cumprimento da referida lei o seguinte:

[...] alguns brasileiros não têm direito à passado. Aí eu digo: os direitos culturais são parte dos direitos humanos. É uma agressão aos direitos humanos das pessoas não permitir que elas possam ter acesso ao passado. Ora, quem eu não quero que tenha acesso ao passado é exatamente as pessoas cujo acesso ao passado alteraria a relação de dominação que eu quero perpetuar. (CARNEIRO, 2007, p. 285).

Notamos no depoimento de Edson Cardoso um entendimento de um passado com histórico construído, com o objetivo de deslegitimar qualquer ação no presente que retome o passado e revire a história de cabeça para baixo, distorcendo-a.

A negação é uma tentativa de manter esse passado escondido, invisível, e essa invisibilidade é a negação da identidade da população negra, tendo em vista uma negação da identidade histórica, cultural e de direitos dessas pessoas, resultado da discriminação racial e estrutural que sempre estiveram presentes no país, caracterizado por “[...] um domínio exercido pela perpetuação do domínio da leitura do passado” (CARNEIRO, 2007, p. 285). Logo, este depoimento de Edson Cardoso evoca a garantia dos direitos culturais e direitos humanos conquistados.

Por conseguinte, essa garantia de direitos se tornou pauta de discussão social internacional, com ênfase no projeto normativo antirracista, a exemplo da Declaração Universal de Direitos Humanos, foi adotada dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da ONU, após a Segunda Grande Guerra, em 1948, bem como a declaração de Durban<sup>52</sup> projetos de enfrentamento ao racismo, que em 2022 completa 74 anos. Segundo o Artigo 22, da Resolução 217 “[...] todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança

---

<sup>52</sup>Declaração de Durban, de 2001; Convenção Interamericana contra o Racismo, Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, de 2013; Relatório 66/06 da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, caso 12001, de Simone André Diniz, entre outros.



social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade” (BRASIL, 1948).

Com isso, ratifica o direito de todas as pessoas à promoção da cidadania, à erradicação de todas as formas de discriminação, com princípios e respeito aos direitos humanos e à diversidade étnico-racial, a ter livre escolha de exercer suas práticas culturais. E a Constituição Federal elenca os direitos à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade como direitos fundamentais à dignidade da pessoa humana.

A Comissão Interna de Direitos Humanos considera que o país nos últimos 20 anos lançou programas e políticas bem-sucedidas, em áreas como de direitos civis (ações afirmativas e medidas antidiscriminatórias); sociais, econômicas e culturais (combate à pobreza e à desigualdade); e direitos coletivos (verdade e memória e proteção ao meio ambiente), todos proclamados em 2001, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (BRASIL, 2001).

O que a Constituição Federal de 1988 ratifica e reitera está disposto no seu Art. 215 que diz: “[...] o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, p. 2).

E, no seu parágrafo primeiro, complementa que “[...] o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988, p. 2).

Diante disso, para fundamentar tais direitos, o Superior Tribunal Federal (STF), por decisão majoritária, no dia 11 de fevereiro de 2021, concluiu que “[...] é incompatível com a Constituição Federal a ideia de um direito ao esquecimento que possibilite impedir, em razão da passagem do tempo, a divulgação de fatos ou dados verídicos” (BRASIL, 2021).

De forma enfática, a ministra Carmem Lúcia Antunes Rocha coloca que não há como estabelecer um esquecimento “[...] sem contar outros direitos à memória coletiva” (BRASIL, 2021). Por ocasião, à luz do princípio da solidariedade entre as gerações, afirma que é impossível que uma geração negue a outra “[...] o direito de saber a sua história” (BRASIL, 2021). Em sua argumentação, questiona: “[...] quem vai saber da escravidão, da violência contra mulher, contra índios, contra gays, senão pelo relato e pela exibição de exemplos

específicos para comprovar a existência da agressão, da tortura e do feminicídio?” (BRASIL,2021)

Com isso, reincide a memória, a cultura como direito da pessoa e de todos os povos, sendo um dever do Estado construir uma sociedade igualitária, respeitando a diversidade. Tudo está relacionado à “[...] memória, onde cresce a história, alimenta e salva o passado para servir o presente e o futuro, de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (LE GOFF, 1996, p. 477).

Portanto, destacamos o aspecto do direito pelo fato das construções civilizatórias dos povos africanos e seus descendentes, ou seja, construção do equilíbrio com o meio. Cada tribo desenvolveu seu próprio método, baseado nas tradições, e mesmo assim se manteve no esquecimento, na negação. Mesmo com oferecimento das políticas públicas, continuam sendo negados por força dos fatos históricos que remetem ao período da servidão. Estamos falando de uma negação que ocorre pelo Estado, responsável pelas políticas educacionais e que deve fomentar o combate efetivo ao racismo, que depende do fim da negação. Quando a negação prevalece, essa realidade é interpretada como decorrência natural e inevitável das desigualdades sociais do Brasil e não se consegue enxergar que a verdadeira causa é o racismo.

Desta forma, ao violar os tratados e convenções legais referentes aos direitos que o/a cidadão(ã) negro(a) surdo(a) tem à cultura, à memória e à educação, este/esta fica desprovido/a do direito de saber sobre seus antepassados, que ficaram à mercê de um poder imposto.

As pessoas negras puderam deixar a servidão, mas não receberam os instrumentos necessários para tocarem a vida por conta própria, com dignidade. Elas não ganharam terra, nem escola, apesar de parlamentares terem apresentado projetos de lei nesse sentido.

Há evidências desses atos de violação pela narrativa de uma entrevistada, que evidencia que ficou sem acesso ao conteúdo devido à falta de atenção da professora com os/as alunos(as) surdos(as) em sala de aula:

A professora dava aula utilizando slides para a turma, e o intérprete fazia a interpretação, teve um momento que a professora levou para sala um filme sobre os negros, não me lembro bem, pois não foi interpretado e nem tinha legenda. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2020).

Isso ocorreu pela falta de planejamento, por não pensar nos/as alunos surdos/as. E isso reflete um cenário hegemônico, como explica Champagnat (2018, p. 58): “[...] uma marginalidade na qual estão vivendo, e como é difícil, senão impossível, tentar lutar contra um poder hegemônico”. Homogeneizar o discurso para um grupo específico é tirar a oportunidade de o discente se vincular com o passado, pois, é a partir da memória que se cria o vínculo com o passado, de onde se extraem forças para a formação e a afirmação da identidade (BOSI, 1994).

Por isso, é importante discutirmos no próximo subtópico sobre a atuação dos tradutores ou intérpretes de Libras na sala de aula, identificando esse tipo de ocorrência sofrida pela entrevistada. Além disso, será discutido sobre a afirmação da identidade mencionada, que se vincula a uma memória existente.

### **6.3 Formação e atuação dos tradutores e intérpretes de libras**

A formação adequada em Libras e do Português é relevante, como dispõe a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2009, que regulamenta o profissional Tradutor e Intérprete de Libras. Seu artigo 2º diz: “O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2009). Isto é importante porque possibilita a inclusão do/a surdo/a e a efetivação do direito à informação em sua língua natural, ao realizar seu trabalho de facilitador da comunicação entre surdos/as e ouvintes, dentro do ambiente educacional.

Com base nos princípios da Declaração de Salamanca, que defende ser a aprendizagem, preferencialmente, realizada com todos os indivíduos juntos, é importante a figura do tradutor e intérprete de Libras na sala de aula para que a comunidade surda possa ser favorecida com profissionais bem preparados e conscientes de seu papel no contexto educacional.

Assim, a EB considera este profissional um agente importante no processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes surdos/as, respaldado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece no capítulo V, artigo 17, a importância dos TILSP, nos mais variados espaços educacionais, fazendo-se necessário que este profissional

tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa seja formado por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

As narrativas dos/as egressos/as surdos/as registram a necessidade de os TILSP possuir formação específica para ter domínio dos conteúdos relacionados ao componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, de forma a não fragmentar o conhecimento dos/as discentes surdos/as, como está na Lei 12.319/2010. Com isso, retomamos a narrativa do entrevistado Abdias do Nascimento a respeito de uma aula expositiva interpretada na sala de aula:

Esse documentário tinha a presença do TILS, mas ele não tinha propriedade das discussões e isso dificultava na interpretação e em nossa compreensão, na minha opinião eu teria aprendido muito mais se tivesse um intérprete de Libras fluente e que pudesse sinalizar de fato o que estava ali no vídeo. Aí sim, eu me sentiria tocado e teria uma compreensão muito melhor do que estava sendo dito. Como foi um TILS que não tinha tanta fluência isso me casou um desconforto por não me apropriar de fato do que estava sendo dito. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2020).

Diante desse relato, é importante enfatizar como é imprescindível a presença de um profissional TILSP, por ser responsável pela mediação com alunos/as surdos/as, em situações de comunicação em sala, remetendo-os/as aos conteúdos da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Além disso, enfatiza-se sobre o comportamento da comunidade escolar frente ao/a aluno/a com deficiência, que deve agir, consistentemente, baseado em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação, acolhendo o/a aluno/a de fora, para que ele/a remova as barreiras para aprender.

Por isso, é crucial utilizar as Línguas de Sinais nas comunidades surdas dentro do território brasileiro, a língua natural das pessoas surdas. No entanto, a Libras não é apenas um movimento multiforme de sinais realizado com as mãos, dedos e gestos faciais. “As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas” (QUADROS, 2004, p.8).

Relacionar as Leis e a formação da Libras, seja através dos/as estudantes de Libras, como os Tradutores, Intérpretes e Educadores de surdos/as, no que tange à linguística da Libras, é de suma importância no processo de ensino e aprendizagem dos/as discentes surdos/as.

Para a autora Audrei Gesser (2009, p. 28):

O alfabeto manual, utilizado para soletrar manualmente as palavras, também referido como soletramento digital ou datilologia, é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas.

Dessa forma, o alfabeto manual é utilizado como recurso para soletrar nomes próprios, lugares, países, siglas, ou algum termo que não existe na língua de sinais. Assim, as palavras em língua portuguesa são emprestadas para Libras e esse empréstimo linguístico é inserido para representar a ortografia. No entanto, para Gesser (2009), precisamos ter cautela em não concebermos que a língua de sinais seja limitada e, muito menos, pensarmos que a soletração é a única forma de expressão comunicativa, uma adaptação de letras realizadas e convencionalizadas, partindo da língua oral.

Com isso, destacamos o importante papel exercido pelo TILSP. De acordo com Quadros (2004, p. 11), este profissional é a “[...] pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)”.

Além disso, a Lei. 12.319/2003 destaca algumas atribuições como efetuar comunicação entre surdos/as e ouvintes, surdos/as e surdos/as, surdos/as e surdos/as-cegos/as, surdos/as-cegos/as e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, e interpretar em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

Diante disso, os TILSP têm uma responsabilidade muito grande com aquilo que é transmitido, devendo buscar a melhor forma possível para passar as informações que são ofertadas, sendo necessário um léxico terminológico adequado ao processo tradutório. Em se tratando da atuação no componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, é um desafio para estes profissionais, uma vez que não há profissional com formação suficiente nessa temática, e os materiais são escassos, impedindo estudos mais profundos dos sinais-termo voltados para esse componente. E a inexistência de léxico torna-se, assim, um entrave.

A respeito do trabalho da tradução, Gramsci (2011, p. 185) nos diz que “[...] pressupõe que uma determinada fase da civilização tenha uma expressão cultural

‘fundamentalmente’ idêntica, mesmo que a linguagem seja historicamente diversa”. O que resulta numa diversidade determinada pela tradição particular de cada cultura nacional e de cada sistema filosófico, do predomínio de uma atividade intelectual ou prática.

Ou seja, a tradução vai funcionar metaforicamente, como uma janela que se abre para entrar a luz (RÓNAI, 2012). A tradução “[...] quebra a casca para podermos comer a amêndoa; que puxa a cortina de lado para podermos olhar para dentro do lugar mais sagrado; que remove a tampa do poço para podermos chegar à água” (RÓNAI, 2012, p. 25).

Neste contexto, as ações do Èdé Lamí no que se refere às traduções que envolvem a Libras, o yorùbá e a Língua Portuguesa requerem, além de conhecimentos das especificidades das modalidades entre as línguas envolvidas, uma ferramenta que tenha refinamento semântico para produzir, com eficiência, uma tradução cultural interlíngua e ancestral.

Portanto, desde o início, a equipe do Èdé Lamí percebe o quanto são relevantes a compreensão simbólica e as suas interações para as comunidades surdas, bem como a utilização de vocábulos que facilitem a informação e a produção de conhecimentos relacionados à mitologia africana e afro-brasileira e como este saber/fazer pode propiciar o desenvolvimento de atividades referentes ao seu contexto, e ainda, atender às exigências estabelecidas pela Lei 10.639/2003, em espaços educacionais e sociais.

Neste caso, nos mantemos atentos aos desafios na atuação do tradutor e intérprete de Libras, reconhecendo a complexidade da língua de sinais casada com o propósito que nos movimenta, sendo a criação de sinais-termo a partir das construções civilizatórias de legado africano no Brasil, especialmente dedicados ao estudo da mitologia Africana e Afro-brasileira, que exige da equipe um estudo profundo devido à riqueza de sua construção, do processo de ensino e aprendizagem fundamentado na tradição oral e ancestralidade.

Estes estudos e pesquisas que buscam conhecimento na fonte ancestral afro-brasileira nos permitem confrontar a sociedade nas suas formas educacionais e produtoras de conhecimento, as quais não valorizam contribuições de povos historicamente excluídos. O trabalho que desenvolvemos possibilita sustentar a necessidade de uma educação afro centrada. O termo **Afrocentricidade** é explicado por Asante (2009, p. 93) como sendo “[...] um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como indivíduos e agentes de fenômeno atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.”

Trazendo este conceito para a educação, compreendemos que esta deve estar centrada nas construções civilizatórias e, conseqüentemente, em suas epistemologias de legado africano. Sendo assim, a educação afro centrada constitui em um caminho direcionado à prática de uma pedagogia que valoriza a diversidade e apresenta princípios de combate às desigualdades sociais e raciais, pois, conforme Asante (2009), o termo *afro* está relacionado às contribuições locais e às suas próprias referências históricas e culturais, sem desconsiderar as construções daquele/s identificados /as como outros/as. Ressalta, ainda, que “[...] não existe um antilugar. Ou se está envolvido com uma posição ou com outra, todos os lugares são posições”. (ASANTE, 2009, p. 103).

Dessa forma, compreendemos que a presença do intérprete de Libras na escola favorece a inclusão dos/as surdos/as na realização e na participação das atividades comuns com os grupos dos ouvintes na sala de aula. Assim, faz-se necessário que esse profissional conheça as implicações da surdez no desenvolvimento do/a aluno/a surdo/a, nas práticas pedagógicas multidisciplinares e que possa ter convivência com a comunidade surda.

Na escola, só quem sabe Libras são os intérpretes, mesmo que às vezes, tínhamos curso de Libras, mas poucos gestores faziam e não se comunicava com libras para nós, então chamava o intérprete para tirar dúvidas ou até mesmo dar algum recado da minha família. (MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2020).

A falta de qualificação profissional do intérprete de Libras se esbarra na aprendizagem significativa do/a aluno/a surdo/a. A presença desse profissional assegura o acesso do/a surdo/a no cotidiano escolar, mas não proporciona a qualidade do ensino, pois, existe a falta de domínio do assunto, a falta de material para estudos, a má interpretação que, comprometem a compreensão dos conteúdos ensinados pelo/a professor/a ouvinte (QUADROS, 2004).

Tal situação, corroborada pelas narrativas dos/as egressos/as surdos/as, denuncia a escassez de material didático necessário à Educação Inclusiva, especialmente, quando se trata do componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, em que se percebe a carência na formação profissional dos TILSP pelo desconhecimento do léxico linguístico, ao fazer a interpretação dos conteúdos.

Essa realidade é percebida nas escolas porque a maioria dos tradutores e intérpretes de Libras que atuam em sala de aula com a presença de alunos/as surdos/as incluídos/as nem

sempre possui formação adequada para atender às demandas desses/as aluno/as. Cristiane Kotaki e Cristina Lacerda (2013) afirmam que, atualmente, o curso específico para formar tradutores e intérpretes ainda é um dos pontos negativos nesse processo, principalmente no que tange à forma como este é ofertado, pois são poucas as IES que oferecem esse curso, conseqüentemente, a realidade vivenciada é a formação promovida nas próprias práticas do contexto escolar.

O despreparo dos intérpretes de Libras é conseguir acertar pela influência significativa no desenvolvimento das atividades e no rendimento dos/as discentes surdos/as, porque eles são um dos principais responsáveis em mediar as informações entre surdos/as e ouvintes. Portanto, para o desenvolvimento de um trabalho eficaz não basta somente ter conhecimento das duas línguas, a formação para o tradutor/intérprete de Libras-Língua Portuguesa perpassa pelos conhecimentos da língua, na formação plural e interdisciplinar, visando as esferas de significação e de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Nesse contexto, a Maria Firmina dos Reis ressalta:

Professor e o intérprete deveriam estar em consonância os dois juntos. Eles precisam desse contato para que ocorra uma rica troca, o professor mostraria para o intérprete o conteúdo e pensaria no trabalho que fosse desenvolvido para nós surdos, e o intérprete irá saber o jeito do professor de uma forma muito melhor. O aluno iria aprender com mais facilidade, pois a responsabilidade de ensinar é do professor, tanto para os ouvintes como para os surdos de forma simultânea. É o que gente vê, que cada professor tem a sua própria metodologia e os surdos e intérpretes têm outras metodologias e nesse contexto tem o momento preparação da aula, para pensar em um trabalho de adaptação pela nossa realidade, e pensamos os sinais para cada disciplina várias ideias que vão contribuir para a aprendizagem dos alunos. Os professores ouvintes precisam estar atentos a nós surdos, em como trabalhar uma palavra de determinado conteúdo, conhecendo a nossa cultura surda, e buscar a metáfora para surdos também, a única diferença do ouvinte e os surdos é a cultura, com base na língua [...]. E isso precisa ser respeitado. Por exemplo, quando estava aprendendo a escrever o português, o professor precisa saber estratégias que nós somos obrigados a resolver. Eu nasci surda e estudo a Libras e sou obrigada a aprender o português como os ouvintes e isso é um absurdo. Nós surdas ficamos muito isoladas, por que se não tivermos uma colega surda na sala, ficamos abandonadas porque os colegas dificultam a interação para conosco. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2020).

Para a realização de um trabalho dentro da realidade dos/as alunos/as surdos/as, o intérprete educacional precisa dar condições para que estes/estas se sintam parte do processo



de aprendizagem, pois a sua presença contribui na promoção da acessibilidade da pessoa surda por conta da sua função de interpretar o que é ensinado na sala de aula.

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele transmite a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional. (DAMÁZIO, 2007, p. 50).

Sob esta perspectiva, o intérprete educacional como qualquer outro profissional que desempenha um trabalho nesse contexto, deve ter suas opiniões discutidas em todos os processos envolvidos, posto que, assim como os/as professores, os/as intérpretes também contribuem significativamente para a construção de uma prática pedagógica que atenda às especificidades do/a aluno/a surdo/a (KOTAKI; LACERDA, 2013).

É imprescindível que sejam analisadas as condições em que se encontram as escolas diante da proposta de Educação Inclusiva, de modo que estas possam de fato estar preparadas para a responsabilidade de atender a todas as necessidades dos/as discentes surdos/as, como as oportunidades de acesso às informações veiculadas nesse ambiente educativo, que devem ser de permanência e de aproveitamento (KOTAKI; LACERDA, 2013).

Nessa mesma linha, importante que o TILSP faça a formação em exercício para atualizar e fazer conhecer o léxico para determinada atuação, como bem detalhou Quadros (2004, p.60): “O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes”.

Dessa forma, a Lei n.º 12.319 aborda ainda que o TILSP atuará em atividades didáticas pedagógicas na EB e no ES (BRASIL, 2010). E para que esta didática seja produtiva na sala de aula, deve se pensar qual a forma acessível a materiais didáticos digitais na escola inclusiva e quais obstáculos que deverão ser vencidos. Daí a importância do material didático apropriado para a comunidade surda. O fato de aprimorar o atendimento educacional nas escolas bilíngues, sejam elas regulares ou não, a construção de recursos didáticos adaptados deve favorecer aos docentes a elaboração de práticas inclusivas e a superação da situação preocupante da falta de materiais adequados à população surda.

#### 6.4 Material didático/pedagógico em libras: obstáculos a serem vencidos

O processo de aprendizagem da pessoa surda é marca constitutiva do uso do recurso pedagógico visual imagético, como livros, apostilas, *e-books*, materiais didáticos digitalizados (adaptados para alunos/as com deficiência), visto que o tipo de material deverá atender à regulamentação existente no Brasil, já que a principal problemática de Libras é que esta linguagem não é universal, cada país e região possuem sinais diferentes para as mesmas palavras, isso devido ao fato da cultura local ser importante no resultado da língua.

Os estudos relacionados às práticas tradutórias e interpretativas estão emaranhados com o material didático digital de ensino, que direciona o trabalho pedagógico exercido pelo docente na sala de aula, contemplando os seus conteúdos e as especificidades dos/as discentes surdos/as, através do conjunto de recursos tecnológicos, como estratégias e métodos para o ensino e aprendizagem. Com isso, é possível, também, gerar nova linguagem de ensino, esquema de trabalho e instrumentos avaliativos.

Existem muitas barreiras a serem enfrentadas e transpostas com relação a uma efetiva educação que valorize a diversidade étnico-racial em nossa sociedade, e que seja de fato, inclusiva. Pollak (1989, p. 3) chama atenção para os riscos decorrentes da leitura própria do passado e da revisão da memória coletiva, “[...] na medida em que os dominantes não podem jamais controlar perfeitamente, até onde levarão as reivindicações que se formam, ao mesmo tempo em que caem os tabus conservados pela memória oficial anterior”.

Sendo assim, ao tratar do componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* no contexto da EI para discentes surdos/as, o entrevistado Luiz Gama narra:

Eu vi esse conteúdo um pouco no sétimo ano [do ensino fundamental], mas é um conteúdo um pouco limitado, pois os professores não conseguiram passar o material, e abranger mais o assunto, então no meu caso que sou surdo, ficou muito mais difícil, ainda porque alguns professores da minha sala não tinham material, adaptado, então para mim foi o básico mesmo que pude ver sobre esse assunto do sétimo ano. (LUIS GAMA, 2020)

As narrativas de Luiz Gama sobre seu período escolar e suas memórias referentes à **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** trazem à tona mais uma série de barreiras para transpor os cenários de dominação e negação. O entrevistado acentua a falta de materiais didáticos e pedagógicos digitais como fatores limitantes aos estudos, visto que estes precisam estar em Libras para que os/as discentes surdos/as tenham compreensão dos assuntos e um

diálogo com as suas culturas e seus contextos sociais.

Importante destacarmos que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 aponta que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 17).

A política define o trabalho pedagógico e sua importância no quesito “produção de materiais didáticos e pedagógicos”, que vai de encontro à luta das comunidades surdas de afirmarem serem indivíduos de uma língua diferente. Nessa perspectiva, é preciso ofertar esses materiais de maneira respeitosa e digna nos espaços escolares. Portanto, cabe à escola, favorecer estratégias ao acesso aos conteúdos curriculares de modo que os/as discentes surdos/as compreendam e aprendam, possibilitando a interação e a vivência com outros/as discentes na comunidade escolar.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade étnico-racial e cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que integram a sociedade. “Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural” (BRASIL, 1998, p. 28), dos grupos étnicos presentes no contexto escolar.

A educação das pessoas surdas não pode ser realizada utilizando a Língua Portuguesa como a primeira língua, mas assegurar a Libras como acesso e permanência na sociedade, no intuito de formar indivíduos autônomos, como bem assinala a entrevistada Maria Beatriz do Nascimento, quando afirma que:

A língua de instrução é a Libras, não precisamos do português para aprender alguma coisa da Libras, é verdade que falta sinais em algumas coisas, mas pode ser usado a datilografia e os classificadores para a gente aprender. Antigamente dizia linguagem de sinais, parecia que as mímicas e gestos [...] tudo era misturado para os surdos, mas não é assim. A Libras é uma língua, com parâmetros obrigatórios [...]. A língua tem fonologia, morfologia e outros. Então, não acho que a Libras seja uma bengala para o português,

cada uma tem a sua estrutura, acredito que ela seja perfeita, sem nenhuma depender da outra. (MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2020).

Embora o marco legal referente à Educação dos/as discentes surdos/as tenha ocorrido a partir da oficialização da Libras pela Lei Federal nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que alavancou a oferta de educação bilíngue, tendo a Libras na categoria de primeira língua e a Língua Portuguesa na segunda, pela narrativa de Maria Beatriz do Nascimento, comprovamos a escassez de material didático/pedagógico digital em formato bilíngue à disposição dos/as discentes surdos/as. Dessa forma, são necessários materiais didático/pedagógicos que atendam aos critérios linguísticos nas duas línguas, Portuguesa e Libras, adotando, de fato, a versão bilíngue.

Além do mais, com base na narrativa da egressa surda, é necessário saber que dentro da estrutura de Libras existem os aspectos linguísticos de uma língua natural (fonologia, morfologia, semântica, pragmática e sintaxe) que, por esse motivo, faz com que ela tenha autonomia, não dependendo da língua portuguesa. Para além disso, existem as propriedades morfológicas específicas da língua: “[...] têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.93).

A escola onde os/as colaboradores/as desta pesquisa estudaram não havia a preocupação de tornar acessível materiais didáticos digitais na sala de aula, os quais pudessem favorecer os/as surdos/as no processo de aprendizagem em sua língua. No relato deles/delas, evidencia-se que os materiais eram escassos e somente o conhecimento básico em Libras aprendido pelo/a professor/a era o suficiente para que o/a discente aprendesse o conteúdo apresentado. É preciso compreender os assuntos “[...] visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete, bem como, o uso apenas de slides, vídeos específicos do conteúdo trabalhado em sala gravada em Libras” (LACERDA, 2013, p. 19).

Esta realidade escolar está exposta nas narrativas. Os/As discentes surdos/as não são tratados/as igualmente no ensino e isso favorece a sua desigualdade na sala de aula. Nesse sentido, Lacerda (1996, p. 3) explica:

[...] políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno os têm causado uma série de

limitações [...].

Dessa forma, o processo ensino e aprendizagem de Libras, como a entrada da comunidade surda nas escolas e universidades públicas, deve oferecer oportunidades aos profissionais da educação para que eles possam difundir a língua e aplicar novas metodologias de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias assistivas.

Atualmente, sabemos que:

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia-dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 99).

Assim, é possível compreender que o objetivo da educação inclusiva é a promoção de uma educação acessível a todos os indivíduos – independente das necessidades especiais que possuam. Contudo, é preciso reavaliar desde as políticas educacionais nas esferas Federal, Estadual e Municipal, bem como o Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>53</sup>, para que sejam utilizadas as tecnologias assistivas como recurso nos ambientes inclusivos e seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas, acolhendo as diferenças, possibilitando diversas formas de transmissão dos conhecimentos para os/as discentes e docentes e facilitando, dessa maneira, a busca de conhecimentos e interação social.

É necessário cuidado e atenção ao utilizar práticas de ensino semelhantes as dos/as discentes ouvintes que frequentam escolas inclusivas, para não causar uma insatisfação aos outros que não são ouvintes e que precisam utilizar o método inclusivo proposto pela política de inclusão. No entanto, só são encontrados na escola materiais pedagógicos em Língua Portuguesa escrita, o que impossibilita o acesso das comunidades surdas aos saberes (GALASSO, 2018). Fato que a entrevistada Maria Beatriz do Nascimento (2020) confirma: “[...] na escola que estudei não tínhamos nada em Libras, nada, nada”, em concordância, com Luiz Gama:

[...] às vezes nos sentimos excluídos, às vezes o professor não tem material que atenda as nossas procuras, as nossas demandas os nossos objetivos. Muitas vezes, os professores não fazem uma adaptação, não prepara a aula

---

<sup>53</sup> O PPP não foi disponibilizado pela diretora da escola lócus.

pensando na gente, então muitas vezes a gente fica perdido na sala de aula, nas provas, e nos trabalhos em grupo [...] então por um lado a escola inclusiva foi boa, mas por outro lado na minha opinião, tende a desejar e ainda tem muito o que melhorar. (LUIZ GAMA, 2020)

Foi perguntado aos/as entrevistados/as a respeito do conhecimento na atualidade de materiais didáticos digitais relacionados ao componente **História e Cultura Afro-brasileira e Africana** na EB. Os/as entrevistados/entrevistadas responderam:

Eu conheço alguns vídeos, no canal muito importante chamado Axé Libras, coordenado pelo professor Wermerson Silva e incentiva muito esse trabalho essa temática, sempre mostra a importância da nossa cultura negra, a importância da música, do teatro, da poesia, da gastronomia, eu sempre acompanho esse canal do Axé Libras no YouTube e eu venho aprendendo bastante com ele, ele cria várias estratégias, mostra vários sinais, glossário, e vários materiais, então tem uma didática muito simples, por isso eu gosto de acompanhar esse canal. (LUIZ GAMA, 2020).

A nossa língua a libras ela é visual, então os professores deveriam ter cuidado de ficar passando textos escritos, apresentando slides sem uma figura, isso dificulta a nossa compreensão, é necessário que o professor procure o intérprete para passar o conteúdo para ele, para ele estudar e passar para nós, e que também possa usar materiais em libras, eu sei que é difícil, mas hoje para os alunos que vão pegar a disciplina, existe o canal no YouTube com o nome de axé libras, eu não conhecia, foi no encontro da central de intérprete, para que foi um festival, que Wermerson que foi o palestrante apresentou o canal e eu achei muito legal, quando cheguei em casa eu fui ver e gostei dos sinais e da explicação, eu não sabia o que era orixás, não sabia nada da religião e me ajudou. (MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2020).

Eu conheci pouco tempo atrás, devido à falta de materiais e discussões que não tive na escola e em um bom tempo da minha vida, então, decidi procurar em outras redes midiáticas a respeito dessa temática e encontrei o canal Axé Libras do professor Wermerson, que traz discussões a respeito da africanidade, um trabalho que precisa ser incluindo dentro da escola, universidades, conteúdos que nos ajudam a entender as relações étnicas-raciais. (FRANCISCO JOSÉ DRAGÃO DO MAR, 2020).

O Projeto Èdé Lamí, sinalizado pelos participantes da pesquisa, foi pensado e criado devido às limitações ainda enfrentadas por sinalizantes da Libras, tradutores, intérpretes e docentes de surdos/as, no que se refere ao léxico específico (re)produzido na língua Yorùbá como nova forma de interação e ferramenta capaz de unir texto, imagem, vídeo, em suportes impressos e digitais, em meios como TV, computador, celular, notebook etc.

Sonia Freitas (2002, p. 27) destaca que no Brasil “[...] as sucessivas reformas educacionais incluem materiais didáticos inovadores, como exigências de novas filosofias e/ou metodologias de ensino, que agregam aos conceitos didáticos e pedagógicos a reformulação da prática docente”.

Como bem destacou Cléia Ramos (2013):

A partir de 2005, ações de políticas públicas de nosso país vêm sendo direcionadas para a utilização da Língua Brasileira de Sinais – Libras nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir aos estudantes surdos materiais didáticos com acessibilidade em sua língua. (RAMOS, 2013, p. 4)

Assim, os primeiros materiais didáticos digitais inovadores foram disponibilizados pelas instituições de Ensino Superior, sendo expostos no ano de 1991 pela UERJ, no curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada às Ciências Sociais, coordenado pela professora Eulália Fernandes, bem como no segundo semestre de 1995, com a tradução cultural do livro clássico **Alice no País das Maravilhas**.

A Libras, por ser uma língua com características visuais-espaciais, faz com que os sinalizantes acabem desenvolvendo funções cerebrais relacionadas a essas características, as quais foram utilizadas pelas comunidades surdas no programa *Vendo Vozes*<sup>54</sup>, apresentado por protagonistas surdos/as, entre eles/elas: Marlene Pereira do Prado e Néelson Pimenta. Esse programa foi baseado no livro *Vendo Vozes*, uma introdução ao mundo dos surdos e das línguas de sinais, escrito originalmente em 1988, que foi um passo importante rumo ao mundo da surdez, vista não só como uma patologia, mas principalmente como uma diferença, cercada por uma cultura extremamente rica.

No período de 2002/2003, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), “[...] foi desenvolvido o projeto de tradução de textos literários para Libras, por uma equipe multidisciplinar de profissionais, que desenvolveu metodologias e estratégias para edição deste trabalho” (RAMOS, 2013, p.4).

Nos anos de 2004 e 2005, foram ofertadas gratuitamente 30 mil CD-s-ROM (10 títulos) com o apoio do Ministério da Cultura (através da lei Rouanet) e patrocínio da IBM,

---

<sup>54</sup>Este programa de televisão em Libras era exibido na TV Educativa do Rio de Janeiro, no período de 1994 e 1995.

através da SEESP/Secretaria de Educação Especial do MEC, da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e da Editora ARARA AZUL, um projeto piloto do livro didático digital em Libras. Com isso, resultou em mais um lançamento pela SEESP/ MEC, em 2007. O primeiro livro didático digital bilíngue com língua escrita e Libras no mundo, o livro **Trocando ideias: Alfabetização e projetos**, com distribuição gratuita para mais de 20 mil discentes surdos/as das classes de séries iniciais em todo o Brasil. Foi publicado, anteriormente, somente em Língua Portuguesa (RAMOS, 2013).

Ainda no ano de 2007, mais um projeto foi elaborado junto à SEESP/MEC, 20 volumes da Coleção Pitangá<sup>55</sup>, com interpretação em Libras. Anteriormente, era somente em Português escrito e em papel pela Editora Moderna, abrangendo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas Português, Matemática, História, Geografia e Ciências (livro em papel e CD-ROM). O resultado desse projeto foi que as escolas da rede pública onde havia Educação Inclusiva com discentes surdos/as receberam seus kits da Coleção Pitangá, no total de 416.627 volumes, incluindo a reedição do *Trocando Ideias: Alfabetização e Projetos* (RAMOS, 2013).

Associado a esse pensamento, e como garantia aos materiais didáticos digitais acessíveis para a Libras, Freitas (2002, p. 21) ressalta: “[...] são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”.

Podemos reafirmar que o material didático é um dos principais meios de ensino e pilares na educação, assim como a presença do/a educador/a; porém, esses materiais nas escolas inclusivas são vistos de forma impressa, sem pensar na demanda surda. É necessário reafirmar que a Língua Portuguesa é a segunda língua dos/as surdos/as, sendo assim, eles/elas terão dificuldades em acessar esse tipo de material, construído, especificamente, para atender os nativos da língua.

Ao pensarmos nas produções de materiais didáticos digitais, consideramos que na educação dos/as surdos/as sempre houve um aniquilamento da sua língua, consoante apresentado nas narrativas e seções anteriores. E no que se refere ao processo de informação e formação no espaço escolar, chama atenção o fato do/a professor/a não acreditar que é

---

<sup>55</sup> Pitangá foi um termo utilizado para denominar a equipe de profissionais que atuam na elaboração do projeto (RAMOS,2013).



possível que seus alunos/as surdos/as possam acessar os mesmos conteúdos que os ouvintes em Libras. Segundo Ramos (2013, p.8): “É sabido também que a maioria das escolas não tem disponível para cada aluno surdo um computador individual, o que pode dificultar a utilização do material em sala inclusiva ao mesmo tempo em que os alunos ouvintes”.

Portanto, para contribuir com as produções de materiais didáticos digitais que o projeto Èdé Lamí se ancora, no léxico trilingue, sendo: a Língua Portuguesa, a Libras e a Língua *Yorùbá*, criamos novos sinais-terminos para a interpretação e tradução da língua *Yorùbá*, que além de servir como uma fonte importante na elaboração de recursos, propõem acessibilidade, não somente dos/as surdos/as candomblecistas, mas também das demais comunidades surdas.

O desenvolvimento de pesquisas na Libras, principalmente na área de mitologia, tem uma importância sociocultural ainda a ser explorada, no entanto, falta na Libras registrar, de modo sistemático, a diversidade linguística e cultural das influências das mitologias na Libras, principalmente as mitologias africanas inseridas no Brasil. Francisco José Dragão do Mar (2020) relatou na entrevista o seguinte: “Eu conheci pouco tempo atrás, devido à falta de materiais e discussões que não tive na escola e em um bom tempo da minha vida, então, decidi procurar em outras redes midiáticas a respeito dessa temática e encontrei o canal Axé Libras”.

Com base nessa questão, a execução do componente curricular, conforme ressalta Castro Júnior (2014), registra que há poucos estudos com critérios que possibilitem a classificação e a organização dos sinais-termo. Muitos deles são criados em sala de aula, quando, para uma palavra em Língua Portuguesa não existe um sinal correspondente. E isso implica na interpretação dos conteúdos em sala de aula.

O Projeto Èdé Lamí propicia encontros que acontecem, semanalmente, sendo abordadas temáticas referentes às diferenças mais marcantes dentro dessa língua, entre as principais tradições do candomblé “Yorùbá”, na Bahia, chegando a definições com base nas suas similaridades encontradas. Portanto, para uma melhor compreensão e embasamento científico da religião de matriz africana, no Candomblé, atualmente, há encontros *on-line* das comunidades surdas.

Os vídeos foram filmados e editados por uma empresa terceirizada, custeada pelo projeto, com a participação do grupo na realização do texto editorial, interpretação/voz,

interpretação sinalizada, seleção das imagens, sendo esses vídeos disponibilizados no acervo midiático de *sites* gratuitos de internet.

**Figura 3** - Professor de Libras atuando no Projeto Construindo o saber: Edè Lamí



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YBGbQtclYR4>. Acesso em: 20 abr. 2021.

É válido ressaltar que há carência de mais trabalhos que se dediquem ao estudo das tecnologias em situações de ensino, com alunos/as surdos/as, pois os materiais didático digitais geram impactos na área de educação, tornando-se cada vez mais uma ponte de abertura a um novo caminho, como também oferecem melhoria no processo de aprendizagens e desenvolvimento de discentes com deficiência.

Neste contexto, o uso das tecnologias para discentes surdos/as, principalmente as associadas à internet, possibilitam acesso às informações e contribuem para a comunicação de pessoas surdas, favorecendo o surgimento de novas formas de interações com a cultura e o registro das narrativas surdas.

Dentre os recursos tecnológicos mais utilizados estão as redes digitais diversas como por exemplo os blogs, os sistemas de pesquisa, as redes sociais, os aplicativos *on-line* e *off-line*, os sites, os *e-books*, dentre outros, que têm proporcionado visibilidade às reivindicações da comunidade surda e a difusão de uma língua e produções culturais.

Nesse sentido, conhecer equipamentos não é a questão principal, o fundamental é a construção de conhecimentos dos/das discentes e as suas necessidades específicas, como as

das pessoas surdas. A necessidade de aprender é que ajudará na escolha do recurso didático digital. Dentro deste contexto de escolhas, precisamos levar em consideração que as formas de produção de conhecimentos, comunicação e interação foram profundamente modificadas com o surgimento das novas tecnologias, tendo como consequência o fato de que os espaços de (in) formações não poderão ignorar a presença marcante dos recursos tecnológicos.

Nessa conjuntura, é preciso compreender que o aprendizado é contínuo, seguindo a proposta de criação de sinais-termo, observando a grande diversidade cultural e étnica presente em nossa sociedade, evitando, assim, os silenciamentos que ocorrem devido aos diversos fatores de ordem linguística, histórica, religiosa e política. Este estudo, por exemplo, configura-se em um passo inicial para um trabalho mais aprofundado com resultados variados, dinâmicos e relevantes para o enriquecimento lexical da Libras, nas diversas áreas de conhecimentos.

Importante ressaltar que outras características do estudo são as produções que decorrem coletivamente, através da cultura e perpassadas pelas gerações, tendo como veículo principal a comunicação, seja de surdos LGBTQIA+, mulheres surdas, negro surdo, dentre outros (FURTADO, 2012).

Dessa forma, faz-se necessário reconhecer e identificar as raízes dos/as discentes negros/as, ouvintes e/ou surdos/as, de onde vêm, o que fazem, qual a sua cultura e identidade. Isso fará com que se sintam valorizados/as, e para tanto, a intenção é trazer experiências educativas de quilombolas e habitantes de outros territórios nos espaços escolares, como forma de buscar o empoderamento dos grupos marginalizados, minoritários e os silenciados pelas suas ideologias.

Há grupos compostos pelo seu corpo físico, inteligência, sentimentos, emoções, espiritualidade, entre outras dimensões objetivas e subjetivas. Para tanto, baseado nas narrativas, é necessário investir na formação docente para a diversidade e o apoio material e de pessoal, as reformulações e adequações dos documentos que norteiam o trabalho escolar para que a escola perceba, acolha, valorize as diferenças e saiba conviver com elas.

Diante do que foi exposto, faz-se urgente reconhecer o espaço educativo onde os/as discentes egressos/as surdos/as estão inseridos/as e intensificar o debate sobre as diferenças no contexto escolar, trazendo discussões sobre as relações étnico-raciais de discentes ouvintes e egressos/as surdos/as. Não apenas em datas pontuais, mas em constantes produções de

conhecimentos relacionados a essa temática, como também, não somente a um grupo étnico-racial, em um único contexto ou momento de aula.

Nessa perspectiva, certamente, poderá haver uma reflexão e mudança quanto ao tratamento com a indiferença e os preconceitos existentes ao “diferente”, seja negro/a, indígena, cigano/a, surdo/a e tantos outros. Tudo isso decorre pelas reformulações dos documentos da escola, o mapa estratégico para a formação em exercício docente, pois não é necessário apenas idealizar o fazer, é preciso concretizar nas práticas docentes. Pensar em uma escola que tem o seu espaço de produção, de conhecimentos, respeitando as diferenças e reconhecendo o outro, valorizando a sua existência e a sua complexidade. São ações urgentes em um país de tantas leis e pouca aplicabilidade.

Para ratificar tudo que aqui foi exposto, é necessário descrever, conceituar e apontar o que é a identidade surda e as memórias das experiências vividas como construtoras para a afirmação de suas identidades. Portanto, segue no próximo subtópico o que diz respeito aos indivíduos surdos, suas memórias e sua identidade, inseridas na comunidade surda, onde estes se reconhecem pertencentes, usando a Língua de Sinais.

## **6.5 Memória e identidade surda**

Conforme já mencionado anteriormente, a identidade surda diz respeito aos/às surdos/as que se integram plenamente na comunidade surda, compreendendo politicamente a sua condição, valorizando a sua cultura e lutando pela inclusão e por direitos; até aqueles que preferam se inserir e se apropriar da cultura ouvinte. Essa identidade surda, ao mesmo tempo que nutre, reforça, concomitantemente, uma memória própria ao grupo. Eles/Elas conseguem se retirar da sombra da cultura ouvinte e incentivar o respeito às diferenças, além de buscar combater o capacitismo<sup>56</sup>, em função da deficiência, tendo em suas memórias uma construção da relação entre o presente com o passado de suas identidades.

A narrativa de Francisco José Dragão do Mar traz memórias das experiências vividas, que evidenciam a afirmação de identidades, ao mesmo tempo em que denunciam a

---

<sup>56</sup> Termo que classifica preconceito dos sujeitos, conforme a adequação de seus corpos a um ideal de capacidade funcional. Fonte: file:///C:/Users/USUARIO/Desktop/lepidus,+19100528-revista-118-139.pdf Acesso em: 21 ago. 2022.

precariedade do ensino das experiências do componente curricular em análise. São memórias passadas, que contribuem para a construção do presente.

Eu conheci as diferentes culturas como a história da África, formações, os conhecimentos dos massacres, os negros que vieram como escravizados, as suas lutas [...]. Mostram a importância dessa comunidade [...]. Importante saber para criar suas identidades. Esses conhecimentos eu adquiri no sétimo ano, não de forma detalhada por que eu não encontrava nos livros, sentia a necessidade de aprender mais, na Libras, no currículo, mas não aconteceu. (FRANCISCO JOSÉ DRAGÃO DO MAR, 2020).

Nesse relato de Francisco José, diferentemente do de Luiz Gama, apesar destes não terem se encontrado na mesma série, mas viverem situações parecidas, chama atenção o que diz respeito ao currículo educacional, que emerge nas discussões e na valorização da diversidade, que têm como marco as diferenças, com a finalidade de ressignificar e reconhecer as mais variadas marcas sociais, educacionais, históricas e sociais.

De acordo com Vera Candau (2008):

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 9).

Por isso, consideramos que as práticas pedagógicas devam atender a heterogeneidade para desconstruir preconceitos e estereótipos, sendo necessária uma reflexão na efetivação da Lei n.º 10.639/2003 nos currículos escolares, produzindo um currículo baseado nas concepções interculturais que reflitam, problematizem e representem as diferenças, atendendo às especificidades de cada um/uma. Essas formulações do currículo, expostas acima, devem ser entendidas na dimensão política, a fim de contribuir a favor das relações étnico-raciais.

Com relação ao currículo escolar, a egressa surda Maria Firmina dos Reis destaca:

As comunidades surdas não podem se sentir presos, são anos de história, desde a lei 10.436, devem ser respeitadas, então, nós estamos na posição de respeito e não de autoridade, pois é o nosso direito de garantia de um currículo na inclusão na questão da relação de suporte, me indago, cadê os suportes por parte do governo, cadê os suportes que as escolas estão fazendo,

por isso acredito que precisamos lutar, as políticas de inclusão são deixadas de lado, o que me deixa indignada é o fato de votarmos e militarmos por leis e decretos, mas não é aplicado de forma adequada e respeitosa, isso é equidade, pois tem muitos surdos sem um mínimo de assistência na sala de aula, sem estrutura adequada para estudar em escolas inclusivas. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2020).

Para uma educação inclusiva, o currículo escolar da Lei n.º 10.639/2003 não deve se referir apenas às adaptações feitas para acomodar os/as discentes surdos/as, mas sim com o propósito de uma nova forma de concepção curricular, a qual atenda assertivamente o/a aluno/a e a escola. Ou seja, o/a professor/a deve ser preparado/a de forma assertiva para alcançar a qualificação adequada a fim de coordenar, de maneira acolhedora, as atividades em sala de aula. Dessa forma, todos/as os/as discentes se sentirão parte do processo e envolvidos/as no trabalho pedagógico.

O currículo precisa ser entendido como um processo de construção social, atravessados por relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, e fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro”. Ele deve contribuir para a construção da identidade do aluno na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. (SILVA, 2011, p. 135).

Conforme explica Silva P. (2011), é dever do Estado, através das suas políticas, garantir o direito à cultura, à identidade e à diversidade dos coletivos étnico-raciais no processo de formação do discente, seja surdo/a ou ouvinte, para que possam lidar de forma multicultural, crítica e reflexiva com as diferentes linguagens, articulados com a sua realidade social a partir de pressupostos inclusivos.

O conceito de identidade deve ser pensado historicamente, socialmente e culturalmente, não biologicamente, como explica Hall (2000, p. 13):

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Os discursos representados por símbolos nos são transmitidos intergeracionalmente, tornando-nos parte das comunidades em geral. Sendo assim, o sentimento de identidade e lealdade para as comunidades que fazemos parte são entrelaçados. Como frisa Hall (2000, p.50), “[...] uma cultura nacional é um modo de construir sentidos – um discurso – que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos”.

Percebemos que o discente faz inferência a identidade e a diferença, não como produção das criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. “A identidade e diferença são resultado de atos de criação da linguística que são criadas por meio de atos de linguagem. É apenas por meio da fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (SILVA, 2000, p. 76).

A compreensão das identidades aponta que elas não são nunca unificadas, são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, nunca singulares, mas construídas de forma múltipla. Compreender as identidades como um posicionamento possibilita estabelecer a relação de diálogo entre o essencialíssimo, necessário à sobrevivência das comunidades imaginadas e à fluidez e hibridismo presentes nas identidades culturais interseccionalizadas pelas diferenças “[...] a heterogeneidade de opressões conectadas pela modernidade, afasta-se a perspectiva de hierarquizar sofrimento, visto como todo sofrimento estar interceptado pelas estruturas” (AKOTIRENE, 2018, p. 38).

Entrelaçado a isso, podemos discutir o conceito de Interseccionalidade, que foi sistematizado pela pesquisadora americana Kimberlé Crenshaw. E assim ela o define:

A Interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 117).

Dessa forma, a teoria da interseccionalidade possibilita verificar a interação múltipla de sistemas de poder e opressão que prejudica determinados grupos sociais, em especial, mulheres negras surdas, privilegiando outros grupos de mulheres. Há lacunas epistêmicas relacionadas ao impacto das intersecções na formação da identidade das pessoas surdas, às diferenças entre as pessoas surdas, bem como às identidades que não são fixas. Gladis Perlin e

Karin Strobel (2014) são autoras que defendem estes tipos de identidades e que legitimam essa multiculturalidade.

Na ótica de Akotirene (2018, p.31):

A interseccionalidade permite criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem.

Desta maneira, o povo surdo começa a lutar pelos seus direitos, quando assume a sua identidade, colocando-se no centro da luta de poder, na condição de negro, de negra, de mulher, de homem. Para Akotirene (2018, p. 38):

O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultas heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas.

Em outras palavras, persegue-se o objeto precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos, em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem cidadãos e cidadãs comprometidos/as com as questões de interesse de história da cultura negra. E de modo geral, capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições de diferentes povos que têm formado a nação.

Não obstante, as discussões sobre a temática de história e culturas negras estão longe de serem alcançadas pela comunidade escolar onde discentes negros/as surdos/as estão matriculados/as, posto que “[...] surdos negros estão apartados dos movimentos sociais negros, ao nível de nem saberem que existem” (PEREIRA; PEREIRA, 2013, p. 146).

Na concepção de Akotirene (2018, p. 32):

Juntos, racismo, capitalismo e heteropatriarcado devem ser tratados pela interseccionalidade observando os contornos identitários da luta antirracista diaspórica, a exemplo dos brancos de candomblé, que argumentam opressões religiosas sofridas ignorando que os ataques impostos ao candomblé são precisamente, ataques contra a cultura do povo negro.

O entendimento sobre o significado de racismo não foi observado nos discursos dos(as) discentes. Tal significado alude à ausência de debates sistemáticos sobre as relações étnico-raciais com a comunidade escolar surda, bem como a falta de referências de outros modelos culturais, especificamente de culturas negras. Tudo é dificultado pelo processo



histórico de exclusão, epistemicídio e assujeitamento, que marcam a construção das subjetividades desses corpos atravessados por vias interseccionais de gênero, raça e surdez.

Akotirene (2018) chama atenção a respeito das relações de poder compostas pela modernidade que resgata o discurso:

Construindo uma canoa de resgate discursivo daquelas e daqueles outros, negados por critérios raciais e por separatismos identitários, a ponto de raça, categoria analítica imprescindível na abordagem interseccional, sofrer inferiorização diante de sexualidade e gênero, pois o branco LGBTQIA+, a mulher dita ocidental, a classe trabalhadora e o brasileiro mestiço, jamais declaram que são brancos no Brasil e deixam de analisar a branquitude auto invisibilizante para se transvestirem ora de esquerda, ora de não binários, ora somente de humanos, tendo em vista biologicamente raça inexistir. (AKOTIRENE, 2018, p. 34).

Estamos tratando de grupos minoritários que lutam pelo acesso à educação de qualidade, os povos negros, afro-brasileiros e as pessoas surdas. Grupos, historicamente, relegados à categoria de minorias, no sentido de estarem fora do poder de decisão e não em termos numéricos. No entanto, a temática da interseccionalidade nas comunidades surdas é indispensável para se entender a invisibilidade das pessoas negras surdas nos grupos.

Nessa concepção, Akotirene (2018, p. 35) chama atenção que:

A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos, em vez de somar identidades, analisa-se quais as condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade.

O hibridismo presente nas identidades culturais interseccionalizadas pelas diferenças faz o ser surdo respeitar a suas experiências e suas identidades, mesmo sendo elas bastante complexas e diversas, pois o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira é incipiente nas instituições, mesmo amparada pela legislação (BRASIL, 2003).

Perlin (1998, p 58) faz essa divisão:

Surdos filhos de pais surdos; surdos que não tem nenhum contato com surdo, surdos que nasceram na cidade, ou que tiveram contato com língua de sinais desde a infância etc. [...] a identidade surda não é estável, está em contínua mudança. Os surdos não podem ser um grupo de identidade homogênea. Há que se respeitar as diferentes identidades.

As identidades surdas também mudam e se adaptam através dos seus corpos, constituídos por meio das lutas, das culturas, da língua e da resistência. Sem uma doutrinação identitária e ideológica no processo de busca por coerência e unidade do indivíduo, a reconhecida vinculação entre educação e emancipação, ainda que controversa e pouco elucidada, passa a ser negada como algo nocivo.

O trabalho dos/as professores/as se torna alvo de vigia, delação, incriminação. Qualquer tentativa de nortear o trabalho educativo com bases emancipadoras pode significar acusações de uma suposta doutrinação ideológica. Assim, ao retirar o debate político social da escola, sob o signo de evitar a doutrinação ideológica, é justamente realizar a doutrinação ideológica, posto que, a esperança de uma sociedade mais justa e igualitária é vista na luta pela emancipação política.

Deste modo, ao tomarmos os processos identitários como categoria de análise, partimos da premissa de que discutir identidade é debater transformação. Perlin (1998) detalha essas identidades surdas como identidades surdas híbridas, flutuantes, embaraçadas, de transição, diaspórica e intermediárias. Para compreendermos as diferenças dessas identidades, apresentamos o Quadro 6, contendo essas diferenças:

**Quadro 6 - Diferenças de Identidades dos surdos**

<b>Identidades</b>	<b>Conceitos</b>
Identidades Surdas	Optam por estar junto a outros surdos e, assim, estabelecer uma convivência entre si. São indivíduos que não aceitam ser oralizados, bem como não têm interesse no método. Consequentemente, são surdos que frequentam associações, que se veem inseridos na comunidade surda e que consomem conteúdos audiovisuais que tenham intérpretes/tradutores de LIBRAS;
Identidades Surdas Híbridas	Os surdos que nasceram ouvintes com o tempo alguma doença, acidente, etc. os deixaram surdos: Dependendo da idade em que a surdez chegou, conhecem a estrutura do português falado, decodificam a mensagem em português e o envio ou a captação da mensagem vez ou outra e na forma de língua oral.
Identidades Surdas Flutuantes	Os surdos que não têm contato com a comunidade surda. Ou Surdos que viveram na inclusão ou que tiveram contato da surdez como preconceito ou desenvolvimento social. São outra categoria de Surdos, visto de não contarem com os benefícios da cultura surda.
Identidades Surdas Embaraçadas	As identidades surdas embaraçadas são outros tipos que podemos encontrar diante da representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Existem casos aprisionamento de surdos na família, seja estereotipo ou pelo preconceito, fazendo com que alguns surdos se tornem embaçados.
Identidades Surdas de Transição	Estão presentes na situação dos surdos que devido a sua condição social viveram em ambientes sem contato com a identidade surda ou que se afastam da identidade surda. Vivem no momento trânsito entre uma identidade para outra. Se a aquisição da cultura surda não se dá na infância, normalmente a maioria dos surdos precisa passar por este momento de transição, visto que grande parte deles filhos de pais ouvintes.
Identidades Surdas Diaspórica	Estão presentes entre os surdos que passam de um país a outro ou, inclusive passam de um estado brasileiro a outro, ou ainda de um grupo surdo a outro. Ela pode ser identificada como o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte-americano.

Identidades Intermediárias	Essas pessoas têm outra identidade, pois tem uma característica que não lhes permite a identidade surda, isto é, a sua captação de mensagem não é totalmente na experiência visual que determina a identidade surda. Assume importância para eles o treinamento do oral, o resgate dos restos auditivos; Busca de amplificadores de som.
----------------------------	--

Fonte: Adaptado de Fernandes ,2003.

Portanto, as identidades fixas, estáveis e acabadas estão em crise (HALL, 2000). Surge a ideia de identidade móvel e volátil, capaz de desconstruir o sistema de significação excludente da escola, que atua com suas medidas e mecanismos arbitrários de produção da identidade e da diferença. Sendo assim, Perlin (1998, p. 52) considera “[...] as identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis estáticas ou permanentes”.

Com base nas expressões da autora, a identidade surda reprimida e silenciada na cultura ouvinte, “[...] está sempre em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual, os/as surdos/as nas suas múltiplas identidades sempre estão em situação de necessidade diante da identidade surda” (PERLIN,1998, p. 53).

Dentro dessa perspectiva, a identidade surda não desvincula a cultura surda, pois está relacionada ao processo de criação e recriação da cultura visual, sendo necessário acontecer o respeito às diversidades na sala de aula. Quanto a isso, Abdias do Nascimento nos informa:

Precisam trazer essas discussões na disciplina. Detalhar sobre o negro [...]. Ter discussões em como evitar o preconceito, aprender a respeito da diversidade, cultura lidar com as diferenças, e suas relações étnico raciais, como exemplo, o negro, o indígena, o branco, os estudos africanos, importante que isso seja discutido. São essas lacunas deixadas nas disciplinas ofertadas nas escolas [...] Uma organização curricular com o foco nas diferenças entre surdos e ouvintes e aprendendo a viver com as diferenças isso é para além, no que se refere ao crescimento do ser humano, enquanto pessoa e profissional. Entender as diferenças oportunizam a felicidade e o prazer do interesse pelo conhecimento a respeito da África e suas influências aqui no Brasil, e as diferentes nações citadas e questões indígenas. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2020).

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Importante avaliar o conceito de matriz de dominação para pensar a intersecção das desigualdades, em que a mesma pessoa pode se encontrar em diferentes posições, a depender de suas características (RIBEIRO, 2019).

Assim, “[...] o elemento representativo das experiências das diferentes formas é

entrecruzado entre gênero, raça, classe, surdez, geração, sem predominância de algum elemento sobre outro” (RIBEIRO, 2019, p. 52.).

Quando avaliamos esses pontos de partida, não estamos falando somente das experiências de indivíduos, necessariamente, mas das condições sociais que permitem os grupos acessarem lugares de cidadania. Sendo assim, pautar as experiências individuais no contexto marcado do lugar social é perceber a forte influência da coletividade, construída através dos grupos socializada por espaços étnicos.

Pollak (1992) ressalta a importância da memória na construção da identidade em relação às pessoas de diversas etnias:

Há uma multidão de motivos, uma multidão de memórias e lembranças que tomam difícil a valorização em relação à sociedade em geral e que, a priori, por terem elementos construtivos comuns em suas vidas, deveriam sentir-se como pertencentes ao mesmo grupo de destino, à mesma memória. (POLLAK, 1992, p. 205).

Strobel (2008) discute sobre o termo *cultura*, na origem do latim, que significa cuidado dispensado à terra cultivada. Esse cultivo é pautado nas identidades e culturas, as quais não estão prontas, mas estão sempre se transformando e renovando:

As comunidades surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, aceitação da língua de sinais e de valores culturais. O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais e de suas identidades surdas contra as práticas ouvintistas. (STROBEL, 2008, p.75).

Ademais, definir cultura como sendo costumes, tradições, memórias e crenças compartilhadas com a comunidade surda deve ser constituída através das comunidades visuais para que ocorra o fortalecimento entre elas, partindo do acesso à Libras. Strobel (2008) define:

O jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24).

Conforme expõe Hall (2006), a globalização provoca, em última análise, uma hibridização das identidades, que se constituem à semelhança de um mosaico cultural. Assim, no atual cenário:

[...] a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2000, p. 21).

A identidade se apresenta, portanto, como um processo permanente, influenciado pelas culturas nacionais e modelado pelos processos globalizados, calcado na provisoriedade e instabilidade, transformando-se a cada momento. É analisar um fato histórico através de um grupo de pessoas e perceber as representações que elas possuem com relação ao acontecimento, ou seja, é compreender as imagens que perpassam nas suas memórias.

Diante do cenário em que vivemos nos dias atuais, conhecer a história através das memórias ajuda-nos a compreender a identidade de um grupo (LE GOFF, 1996), pois, a história da comunidade negra surda brasileira se vê interceptada pelo distanciamento dos indivíduos porque uma história, as políticas linguísticas e educacionais das pessoas surdas são marcadas pelo não reconhecimento de seus direitos e de sua humanidade, e pela subalternização e apagamento de seus corpos.

Na próxima seção, estudaremos a cultura africana e afro-brasileira em Vitória da Conquista, suas memórias e seus desafios. Traços fortes da cultura africana podem ser encontrados hoje em variados aspectos da cultura brasileira, ainda que tradicionalmente desvalorizados na época colonial e no século XIX. Os aspectos da cultura brasileira de origem africana passaram por um processo de revalorização a partir do século XX, que continua até os dias de hoje. Veremos a seguir.

## **7 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA EM VITÓRIA DA CONQUISTA: MEMÓRIAS E DESAFIOS**

Trazendo a discussão para o lócus de estudo, colocamos em evidência as movimentações em torno das políticas afirmativas em Vitória da Conquista - BA, através da memória de pessoas que viveram essa experiência com a implantação da Lei n.º 10.639/2003, no município e no trabalho com a escola Ewè Aféféfé. Obedecendo ao acordo de não revelar suas identidades, vamos nomeá-los de José do Patrocínio; Aqualtune e Judite Maria, conforme explicitado na Seção 2, ao apresentar a metodologia<sup>57</sup>.

Como foi visto anteriormente na Lei n.º 10.639/2003, ratificamos que ações políticas do Estado brasileiro, ao buscar reconhecimento das desigualdades sociorraciais no país, colocam os/as negros/as no lugar de desvantagem na comparação com os/as brancos/as, em uma série de indicadores relativos à educação, à saúde, ao mercado de trabalho e à representação política, Isso são efeitos do preconceito e da discriminação racial que atingem a maioria dos povos negros, em consequência histórica do processo de desenvolvimento socioeconômico adotado desde o período colonial.

Diante disso, o Estado retoma aspectos culturais, sociais e políticos de sua história para reelaborar suas posições diante dos povos negros, constituindo assim uma política de ação afirmativa, aquela que, a partir da identificação de uma desigualdade, cria políticas<sup>58</sup> para alterar esse cenário de forma a garantir acesso a direitos, bens e serviços semelhantes ao restante da população (SILVA P., 2011).

Este período, no início do século XXI no ano de 2006, na Bahia, foi marcante devido à institucionalização de uma política voltada para pensar a igualdade racial e a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado (SEPROMI), através da Lei Nº 10.549/2006, sendo a primeira secretaria de estado a ser constituída no Brasil. Desde então, entende-se a realização de ações estruturantes, tendo em vista romper com o quadro de

---

<sup>57</sup> Ver Quadros 2 e 3.

<sup>58</sup> Políticas de ação afirmativa têm os resultados de acompanhamento nas universidades federais e estaduais brasileiras. Seu marco temporal ocorreu em 2012, com a implementação da Lei 12.711 de 2012, que fixou a política de cotas nas universidades federais. Inicialmente, as UERJ e UENF, ambas do Rio de Janeiro. As políticas de ação afirmativa estão bem mais estabelecidas nas universidades federais, mais do que nas estaduais, particularmente no tocante ao oferecimento de vagas reservadas, a incorporação de pretos, pardos, indígenas e de pessoas com deficiência e a representação regional destes grupos minoritários, porém, tanto as federais quanto as estaduais atendem as políticas de ação afirmativa, conforme a lei.

desigualdades sociais da população negra do Estado (BARRETO, 2012).

Segundo Barreto (2012), a construção da política de promoção da igualdade racial articulada pela SEPROMI teve por “ideias-força” a Educação das relações raciais. Assim, foi criada a Coordenação de Diversidade e suas Modalidades, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, tendo por premissa “[...] promover a diversidade na educação do Estado, com prioridade para o cumprimento da Lei 10.639/03” (BARRETO, 2012, p. 145).

Em Vitória da Conquista, ações políticas foram desenvolvidas por meio da prefeitura, inicialmente, com um trabalho de identificação, articulação para reconhecimento legal de comunidades quilombolas, conforme as narrativas do entrevistado Aqualtune:

Por volta de 2004, passei atuar na equipe que trabalhava no reconhecimento das comunidades quilombolas (conforme as orientações do Decreto 4.487/2003) de Vitória da Conquista, então eu fui convidada para trabalhar nesta ação por conta da experiência em organização popular, formação de associação. Por ocasião, foi formado um conselho, que é o Conselho das Comunidades Quilombolas. Fui convidada para acompanhar as ações do conselho e apoiar na formação das associações quilombolas, e partir desse trabalho, eu acabei ficando nele, deixei os outros e passei a dedicar exclusivamente a esta atividade. (AQUALTUNE, 2020)

O trabalho de reconhecimento das comunidades quilombolas, segundo Aqualtune, foi o marco inicial das políticas afirmativas referentes às populações negras, no município. A partir deste trabalho, foi criado o Plano de Desenvolvimento Integral das Comunidades Quilombolas, idealizado numa proposta transversal entre as demais secretarias municipais, articulada pela Secretaria de Governo.

Com a política afirmativa, segundo o entrevistado diz, ocorreram movimentos no município com as comunidades quilombolas de Vitória da Conquista para buscar informações sobre um programa educacional, com foco nessas comunidades tradicionais. Porém, segundo o entrevistado José do Patrocínio (2020), “[...] os setores responsáveis não implementaram a educação escolar quilombola, se você me perguntar qual o maior vazio em Vitória da Conquista na temática étnico-racial na educação, eu diria: é a educação escolar quilombola.”

O Estado da Bahia é o estado da federação com maior número de comunidades quilombolas, reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, com base na Portaria FCP nº 98, de 26 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007). Em Vitória da Conquista, o município com

destaque na política de reconhecimento tem alcançando o número de 32 territórios reconhecidos pela referida Fundação.

Vitória da Conquista é uma das cidades da Bahia com o maior número de comunidades quilombolas, reconhecidas. Um trabalho que se iniciou com um colega, sendo reconhecidas duas comunidades. Através de articulações políticas entre movimentos e a prefeitura, outras comunidades foram reconhecidas. E assim esse trabalho que era desenvolvido aqui passou a chamar atenção de outras cidades, de outras comunidades, de outras lideranças, então a gente era indicado para que essas lideranças viessem participar conosco do Conselho das Comunidades Quilombolas [...]. Então, o conselho que inicialmente era municipal, ele se tornou territorial, e até ultrapassa os limites do território. O que ampliou a luta chegando o seu modelo estruturado de acordo a nossa realidade, que foi o formado aqui em Conquista, tornou-se modelo para construção do Conselho Estadual de Comunidades Quilombolas, então, é uma referência de luta e de organização popular. (AQUALTUNE, 2020).

Nesta ocasião, de acordo com as narrativas, a Secretaria de Governo que articulava essas ações referentes aos quilombos teve como apoio a equipe de trabalho da cidade, que fazia parte desta Secretaria e contava com a parceria da Secretaria de Agricultura, de Cultura e Desenvolvimento Social. A proposta era que este Projeto fosse desenvolvido de forma integrada com outras Secretarias, contudo, segundo a entrevistada Aqualtune (2020), “[...] isso ocorreu de forma mínima, pois havia muita resistência com a proposta de política afirmativa”. E ainda acrescenta:

Apesar da gente não conseguir desenvolver um trabalho de forma integrada a articulação do conselho quilombola junto ao governo municipal, estadual e federal conseguiu a realização de projetos sociais desenvolvidos, e implementados nas comunidades a partir da realidade deles, a partir das suas necessidades, na área da agricultura, da produção, ao acesso de água, luz elétrica, habitação, inclusão em projetos sociais a exemplo do Bolsa família. Mas muita coisa não conseguiu ser feita, principalmente, na área produtiva e escoamento da produção, as comunidades têm dificuldade de acesso água para produção, principalmente aquelas que estão localizadas em área áridas. O acesso à saúde ainda precário. (AQUALTUNE, 2020).

Com relação à pauta da Educação nas articulações políticas dos quilombos, a entrevistada nos relata que nos espaços institucionais dessas comunidades, as associações e o Conselho Municipal de Educação (CME) realizavam discussões envolvendo a educação, sendo as pautas colocadas em evidência pelo governo, pelos movimentos negros e pelos quilombolas.



A primeira etapa do trabalho desenvolvido foi o reconhecimento e a organização comunitária, a partir disso, a gente fazia um estudo e uma análise da situação de cada comunidade e ao mesmo tempo que a Secretaria de Governo tentava articular com as demais para que o projeto fosse integrado, e havia essa preocupação com o currículo escolar e com a estrutura das escolas e do transporte escolar rural. A Lei 10.639 entra nas discussões, visualizando também a educação quilombola neste contexto. Mas a gente não conseguiu construir este diálogo com a Secretaria de Educação de forma mais propositiva. Havia uma relação com a equipe que trabalhava na coordenação pedagógica da diversidade e desenvolvia ações referentes à Lei 10.639 e a gente mantinha esse diálogo participando das formações, participando dos debates e das discussões de eventos, havia uma participação também de integrante dessa equipe da Secretaria de Educação junto ao Conselho das comunidades quilombolas. Através destes espaços, a gente mantinha essa discussão com os professores, os professores das comunidades quilombolas, dentro das comunidades o único espaço possível pra gente fazer essas reuniões para computar um número maior das lideranças eram nas escolas ou igrejas quando tem. Desde o início tentou buscar essa parceria junto com as escolas e os professores e professoras das comunidades. Não teve um envolvimento maior das secretarias, como eu disse, não conseguiu avançar muito nessa proposta de fazer uma atividade integrada, com as demais secretarias. Havia o interesse de que os componentes curriculares fossem trabalhados com as comunidades quilombolas, respeitando e valorizando toda a estrutura social, econômica política e histórica delas. A educação sempre foi uma pauta importante para as lideranças quilombolas. (AQUALTUNE, 2020).

Ressalta-se a importância da participação das lideranças quilombolas no CME na construção de políticas educacionais, compreendendo a coletividade como instância que reúne representantes governamentais e sociedade civil para normatizar e disciplinar ações, com a finalidade de garantir uma educação respeitosa com a diversidade étnica e cultural.

Aqui no município a gente nunca foi chamado para poder pensar ações conjuntas [...] não conseguimos realizar um trabalho integrado, não tinha representante das lideranças quilombolas em todos os conselhos. O conselho de educação foi uma pauta de luta, mas a gente não conseguiu avançar. Quando foi exigido essa discussão acabou não avançando criando conflito, por que as demandas são muitas, as escolas desestruturadas, havia uma precariedade em grande parte das escolas e muitas comunidades sem escolas na própria localidade. (AQUALTUNE, 2020).

Como a educação é uma pauta cara para os quilombolas, ocorriam, nestes debates, as discussões sobre a lei de cotas (explicitada na seção anterior), já que a universidade era algo quase que inalcançável aos jovens quilombolas. Segundo Aqualtune (2020), “[...] nesse período a gente começou a se preocupar com os jovens quilombolas também para que eles

pudessem ter acesso às universidades, já com a instituição de políticas de cotas, então a gente começou a motivar esses jovens e a pensar na formação de um cursinho pré-vestibular”.

Nestes relatos, podemos observar o avanço na proposição de leis e estruturas para operacionalização, mas também é evidente a resistência e a criação de meios que dificultam as políticas afirmativas. Romper um passado e um presente de discriminação não tem sido fácil para que de fato seja efetivada a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Essas narrativas foram apresentadas por serem importantes na compreensão do clima das instituições referentes às políticas afirmativas para a educação em Vitória da Conquista. Os/As colaboradores/as foram ex-discentes surdos/as da escola analisada, que também acompanharam de perto as políticas no município e estimularam juntamente com a comunidade surda as autoridades a instituírem políticas que atendessem a estes grupos vulneráveis, a exemplo do trabalho desenvolvido com os quilombos.

Neste clima de contradições, avanços e retrocessos, que se inserem nas discussões, um dos entrevistados contextualiza a Lei 10.639/2003, no município:

Eu passei em uma seleção e fui trabalhar como Coordenador Pedagógico, no Ciclo Escolar em Veredinha. Eu lembro que na seleção, eu disse que queria trabalhar em uma escola, região que tivesse quilombo e o pessoal falou que não. A gente não precisa de você em quilombo, mas a gente precisa de você em uma região que tem outros conflitos, e que era na beira da rodovia [...] tinha um passado de condição de prostituição inclusive quando eu cheguei na comunidade não era esse problema, nunca foi na minha visão. Com o contato com a comunidade havia outras questões de dominação total política bem peculiar. Mas havia outras comunidades quilombolas sendo reconhecida no território daquele círculo escolar, eu falei: poxa cheguei onde não imaginava que era o lugar que eu precisaria estar e eu acertei de vir para cá, foi aquele ano que eu vi um movimento acontecendo dentro da Secretaria de Educação na tentativa e busca da implementação da Lei 10.639/2003, ou seja, a lei estava na primeira fase que costumo dizer que é a fase da novidade. (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020).

Em termos de estrutura para operacionalização da Lei, de acordo com o depoimento do entrevistado José do Patrocínio, a Secretaria de Educação do Estado cria o Núcleo de Diversidade Étnico-Racial e institui a disciplina **Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**, conforme pode ser observado nas reflexões seguintes.

Eu entro na Secretaria de Educação, vindo de Veredinha e vou para SMED com toda a equipe dentro do grande conjunto de coordenadores pedagógicos que pensavam a educação para 45 mil estudantes da rede municipal para

ajudar a essa equipe a pensar a educação para a diversidade. O dilema que já se instaura de que diversidade estava falando e foi difícil naqueles dois anos que estive na educação é tentar esse diálogo, entender que não era só uma implementação de algum conteúdo. Era reestruturação do currículo, era reestruturação da formação dos professores. Era reestruturação do fazer pedagógico no cotidiano das salas de aula nas periferias de Vitória da Conquista que é onde estão concentradas e espalhadas as escolas municipais na zona urbana. Era também ter um olhar para as escolas da zona rural onde está concentrada uma grande maioria da população negra desse município, onde estava naquele momento, desde 2000 a 2012, sendo reconhecida neste município 32 comunidades quilombolas. No município de Vitória da Conquista, dentro do Núcleo Pedagógico, havia subnúcleos, e o Núcleo para a Diversidade naquele primeiro momento estava focado na implementação da Lei 10.639. (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020).

Este núcleo, de acordo com as análises de Leonardo Campos e Gabriela Tebet (2017, p. 1.936), que fizeram um estudo a respeito da implantação da lei em Vitória da Conquista, “[...] serviria para suportar a implementação, contribuindo principalmente no processo da formação continuada dos docentes que iriam atuar com a disciplina específica adotada pela Rede supracitada”. Contextualizando a implantação da Lei em nosso município com a realidade nacional, o entrevistado José do Patrocínio continua seu raciocínio inicial:

Em 2007, 08, 09 tem dois fenômenos que acontecem no país, um é que o Brasil começa ao invés de aprofundar a reflexão sobre a discriminação racial, preconceito e racismo escolar, e cunhada, via uma grande emissora de TV, a Rede Globo, um apresentador ou dois apresentadores, eles cunham um termo chamado bullying e esse termo tem uma repercussão que até hoje é difícil ser desconstruído. Porque o bullying chama a reflexão para si daquilo que a pauta negra no Brasil vinha querendo trabalhar a questão do antirracismo. Eu não vi nada escrito sobre isso. O papel desse desvirtuamento na perspectiva na luta antirracista na escola para uma perspectiva que invade... Eu estava na SMED e era muito interessante percebermos como essa discussão midiática tinha um adendo no consciente coletivo dos professores, principalmente, mas também em toda a comunidade brasileira escolar e especificamente de pensar a discriminação numa perspectiva do bullying. Este termo chamado bullying [...] tem uma repercussão que até hoje é difícil ser desconstruído. (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020)

Percebemos a dificuldade de encarar o racismo como fator estruturante<sup>59</sup> da sociedade e a busca de elementos para mascarar a realidade, assim, não se pode deixar de colocar em evidência as reflexões realizadas por Campos e Tebet (2017), ao analisarem a implantação da

---

<sup>59</sup>Fator estruturante é um elemento que integra as organizações econômicas, políticas, sociais, educacionais e institucionais, que são traços de um processo de subalternização do povo negro, baseado na manutenção de privilégios das classes dominante (branquitude).

Lei 10.639/2003, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, cujas dificuldades no processo são consequências de uma “[...] narrativa de construção social da cidade, [que] está alicerçada e disseminada como uma cidade de brancos” (CAMPOS & TEBET, 2017, p. 1.937). Dificuldades essas que tornam a implantação e a efetivação de políticas de reparação vulneráveis, corroboradas pelas narrativas de José do Patrocínio:

O Brasil agora não podia mais... Depois de quatro cinco anos da Lei... ter expressões: “A gente não sabe, professor o que fazer com essa Lei na sala de aula!” “A gente não vê racismo tanto assim na sala de aula!” “Há na minha sala não existe racismo!” “Eu não entendo que na minha disciplina de Educação Física eu tenho que vim participar de atividades complementares ACs!” “Formação sobre essa coisa que é só o pessoal de História que tem que dar conta disso!” Eram essas as discussões daquilo que era novidade de 2004, 2005 e 06 para os de 07, 08 e 09. (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020).

A disciplina de História acaba por assumir o papel de interlocutora na busca de um trabalho interdisciplinar, porém, no caminho se apresenta o desafio de colocar adiante os conteúdos relacionados ao componente curricular para além das fronteiras da disciplina. Conforme vimos nas narrativas acima, o destaque na recusa de trabalhar os conteúdos e/ou no entendimento equivocado são reflexos de vivências e experiências elaboradas ao longo de suas vidas, marcadas por um padrão cultural colonial, aliado a uma estrutura educacional precária, com planejamento sistemático e organizado do componente curricular em estudo, segundo Maria Eunice Borja e Cleifson Pereira (2018) apontam:

Ainda é vigorosa a concepção eurocêntrica que determina a escolha dos conteúdos considerados valiosos para integrar os currículos. Persiste a desqualificação das epistemologias não ocidentais, majoritariamente justificadas pelo afã de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Neste momento, o entrevistado mostra, através de suas narrativas, as movimentações de enfraquecimento da Lei. (BORJA & PEREIRA, 2018, p. 263).

Estas situações limitam a execução da Lei e este contexto alerta para possíveis incongruências entre o que é dito e aquilo que é realizado na prática. A falta de estruturação e planejamento curricular acabam por dificultar o engajamento da comunidade escolar e a sua abertura para diálogos com as diferenças. Este caminho de avanços e retrocessos levam ao questionamento de um possível “esquecimento” da obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, no entanto, o educador José do Patrocínio (2020) reitera que “[...] a partir de uma luta da

militância conforme a lei acima citada, não morre... por conta da militância de professores e professoras, de gestores e gestoras, de militantes da sociedade civil, do movimento negro vigilantes [...]para que ela não se esvazie no bullying, não se dilua na temática do bullying”.

Mas é preciso evidenciar o enfraquecimento da Lei na prática que, segundo as análises do próprio José do Patrocínio, acontece pelo fato da cidade se afirmar como branca, com o *slogan* recorrente que atribui à cidade o nome de “Suíça baiana”<sup>60</sup>, demonstrando um discurso colonizado, o qual silencia os espaços das pessoas negras existentes no município. Para além de uma cultura estabelecida historicamente, é preciso uma mudança comportamental, pois não se reconhece a participação dos povos negros na construção cultural do país, bem como as tradições de legado africano, a religiosidade e as construções civilizatórias dos povos negros. Ou seja, é uma forma de silenciamento da história, da memória, da cultura e da religiosidade dos indivíduos que não estão inseridos/inseridas nessa Suíça baiana.

José do Patrocínio (2020) narra que “[...] a 10.639/2003 por si só, deveria ter sido criada já sendo compreendida, dando conta de uma educação étnica referenciada que contemplasse todas as etnias presentes nesse país e aí entra os indígenas, entra os quilombos, entram os negros”.

Porém, a gente ainda vive sobre os resquícios coloniais da escravidão, da dominação e subjugação e as autoridades e a sociedade em geral se negam a discutir sobre isso. Acreditam que todo aquele processo colonial de dominação não mais existe. As instituições públicas calçadas no racismo, tanto que programas de combate ao racismo institucional se impulsionaram nos últimos anos. Essa ideia da formação de pensamento único etnocêntrico, tendo a Europa como centro, continua nas nossas instituições de ensino, em todos os níveis inclusive nas universidades. Pautam em um único modelo de pensamento a ser seguido. E a população negra e a população indígena tem as suas construções civilizatórias negadas. A leis deveriam garantir que essas discussões se evidenciassem, que pudéssemos estudar as bases do pensamento africano e afro-brasileiro, dos indígenas porque somos herdeiros. Foram com estes povos que construíram o Brasil, a formação cultural do Brasil se deve a eles, porém é negado. Por outro lado, a lei não foi implementada por vontade das autoridades, mas por força dos movimentos sociais negros. Existe resistência à lei por parte dos professores e professoras, da equipe escolar, pois atribuem à cultura afro e afro-brasileira à religião. Disso vem todo o peso do racismo. (AQUALTUNE, 2020).

---

<sup>60</sup>Vitória da Conquista tem um clima predominantemente frio e seco, o que gerou o apelido de "Suíça baiana". Esse mesmo clima é um dos fatores que favorecem a produção de rebanhos de equinos. Localizada no sudoeste da Bahia, a cidade tem Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 6,2 bilhões, o que corresponde a 2,41% do PIB total do estado.

Esta ação empreendida através da resistência são formas articuladas pelo racismo para impedir que povos historicamente em situação de dominação se tornem autônomos, que sejam reconhecidos. A partir do momento que um grupo social se torna reconhecido, vem à tona uma gama de direitos e, também, a disputa pelo poder político, maior acesso às oportunidades.

Dessa forma, José do Patrocínio argumenta a respeito das estratégias de minar o alcance da Lei nº 10.639/2003:

Quando o racismo inventou aquela categoria de bullying<sup>61</sup> para discutir a discriminação, eu só quero chamar atenção essa semente plantada, essa erva daninha do neoconservadorismo. Na década de 2000, aparece a questão religiosa, então assim, o racismo religioso começa a minar [...]. Eu não esqueço uma professora uma pessoa muito querida na rede municipal que em 2006, falou assim para mim: “- Oh professor, o pessoal pergunta se você é “pai de santo”. Porque eu, em 2006, eu não tinha aproximação com o Candomblé, eu tinha leituras, conhecimento, admiração, mas não tinha essa aproximação física e de convivência de hoje. Mas essa pergunta eu levo para a vida. “- O pessoal acha que você é pai de santo”. É porque você fala dessas questões do negro e da religião defendendo com uma força como se fosse tua”. Eu falei, mas é. É minha, é tua, é nossa, é isso que está em jogo. “- Ah! mas você defende com muita força!” Defendo com muita força, porque a paulada bate é com muita força. (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020)

O depoente aponta ainda estratégias de âmbito político, “[...] é isso que a 10.639 promoveu. Promoveu uma revolução no Brasil para fora da escola, para fora do ambiente escolar [...], porém, houve uma mudança na gestão da 10.639 [...] em 2008 já pra 2009, que foi a desobrigação da disciplina história e cultura africana e afro-brasileira” (JOSÉ DO PATROCÍNIO, 2020).

Observamos através dos relatos, as dificuldades para efetivação da Lei 10.639/2003, que tem um caminho de 19 anos de luta histórica dos povos negros no Brasil pelo direito à Educação, que perpassa pela desconstrução de falsos discursos a respeito da história dos povos africanos no Brasil e no mundo. A lei não nasceu de repente, ela foi tecida há séculos, de forma diversificada, até que o sistema escravocrata caísse por terra e depois para a conquista de direitos na condição de cidadãos e cidadãs. Nessa luta e resistência, as construções civilizatórias: quilombos, capoeira, terreiros e grupos culturais são exemplos de

---

<sup>61</sup>O racismo contra o negro pode se tornar *bullying* a partir do momento em que a vítima passa a sofrer humilhações, violência física ou psicológica de forma recorrente pelo seu agressor. Refere-se ao preconceito, à discriminação ou à aversão a uma raça ou grupo social, seja pela cor de pele, diferenças sexuais, culturais ou religiosas, transmitindo a ideia de que há raças superiores uma das outras. No entanto, o *bullying* é uma violência que acontece de forma intencional, onde a vítima é oprimida e exposta de forma repetitiva.

ressignificações construídas a partir de memórias ancestrais, que expressam, também, ações políticas, sociais e identitárias articuladas e organizadas.

A luta por políticas reparatórias no Brasil começa a ganhar contornos de materialidade, tendo em vista o reconhecimento do Estado brasileiro de sua conduta racista, portanto, uma série de políticas são construídas nesse caminho de reparação em busca de valorização da História e cultura dos povos negros, que se constrói com as memórias. Por isso, a Lei 10.639/2003 representa um marco histórico nessa luta secular (ASSIS, 2016).

Segundo Nora (1993), os lugares de memória podem ser pontos de resistência diante de discursos autoritários e uniformizadores sobre o passado, mas também podem ser marcadores de uma memória autorizada por aqueles que detêm o poder sobre o que é lembrado ou esquecido. Nora (1993) conceitua os lugares de memória como um misto de história e memória, pois não há mais como se ter somente memória, e ainda aponta “lugares de memória” como resposta a essa necessidade de identificação do indivíduo compreendendo os sentidos “[...] material, simbólico e funcional, simultaneamente” (NORA, 1993, p. 21).

Portanto, “[...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, organizar celebrações, manter aniversários, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais” (NORA, 1993, p. 21).

Nesse sentido, Nora (1993, p.7) diz ainda que: “[...] há locais de memória porque não há mais meios de memória” e, nesse sentido, esses lugares representam uma busca por continuidade. Assim, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) coloca a necessidade de se trabalhar conteúdos de História e Cultura Afro-brasileiras para pensar e programar medidas de combate às desigualdades étnico-raciais no Brasil, em que as ausências e os silenciamentos verificados historicamente possam ser vistos, questionados e combatidos a partir de matrizes africanas e afro-brasileiras.

Por isso, a Lei 10.639 surge como resposta à luta do movimento negro por direitos de memória. E a partir daí, buscar compreender como essa questão da luta e da disputa por uma memória pode ser apresentada no currículo escolar. “A lei enfatiza que as questões raciais são questões de conhecimento, poder e identidade, e reconhece que a desigualdade de tratamento dispensado a negros e brancos são questões históricas e políticas” (DEZIDERIO, 2015, p. 11).

Ressaltamos que foi a reivindicação dos movimentos negros, percorrido ao longo do caminho de reafirmação, que deu origem à lei 10.639/2003, trazendo o desdobramento para um posicionamento que entrelaça o respeito ao passado e ao sentimento de pertencimento. Ao cunhar o conceito de lugar de memória, responde-se “[...] a essa necessidade de identificação do indivíduo contemporâneo. [...] ou seja, sexuais, étnicos, comportamentais, de gerações, de gêneros, se procura ter acesso a uma memória viva e presente no dia-a-dia”, como reflete Diego Deziderio (2015, p. 2).

Enquanto que a Lei, sendo também um lugar de memória, funciona como vetor e ativador de memórias, mesclando memória e história, é um instrumento legal, que ocasiona desafios para se reparar um passado histórico dos povos negros, em diáspora forçada pela política colonialista, que os colocou em situação de escravização no Brasil e desigualdades sociorraciais. Estes lugares de memória são um recurso fundamental para a efetividade dos direitos humanos e podem ser tratados como bens culturais destinados à reparação simbólica das vítimas e à produção de conhecimento para a sociedade.

Neste contexto, a memória é acionada para fins de reparação e afirmação étnica. Um posicionamento criticado por Nora e outros historiadores diante da criação de leis reparatórias na França, a ponto de se criar uma associação, intitulada **Liberdade para a História**, sendo presidida por Nora (2011, p. 506-07):

Não se trata de negar o horror e a amplitude dos crimes, nem a necessidade da luta contra o racismo e o antissemitismo, mais urgente que nunca. [...] Não se trata de forma alguma, para os historiadores, de defender não se sabe qual privilégio corporativo ou de se proteger em uma abordagem científica do passado, insensíveis ao sofrimento humano e às feridas sempre abertas. Os historiadores, cientes de seu papel social e de suas responsabilidades cívicas, se encontram somente na primeira linha de uma questão que engaja a independência do espírito e as liberdades democráticas [...] temos, nós, a anterioridade de uma associação que se deu por finalidade fazer reconhecer a liberdade dos professores e dos pesquisadores contra as intervenções políticas e as pressões ideológicas de qualquer natureza e origem.

Tais leis, em vista da afirmação de determinadas memórias por meio de leis específicas, ficaram conhecidas como “leis memoriais”, levantando o debate sobre políticas reparatórias por ações do passado. Para Nora (2011), não seria possível aplicar uma punição ou determinar um crime contra a humanidade, de forma pregressa. Segundo ele, “[...] a história não deve ser escrava da atualidade nem escrita tal como ditada pelas memórias concorrentes. Em um Estado livre não cabe a nenhuma autoridade política definir a verdade



histórica e restringir a liberdade do historiador sob a ameaça de sanções penais” (NORA, 2011, p. 508).

Essas leis memoriais<sup>62</sup>, assinaladas anteriormente, abriram uma corrida entre "memórias concorrentes", exacerbando velhos conflitos históricos ou de identidade. Diante do debate<sup>63</sup> sobre políticas reparatórias por ações do passado, igual ao que aconteceu na França, o Brasil é motivado por novas leis reparatórias.

É um momento que desperta posicionamentos, muitas vezes, carregados de preconceitos, que instauram processos conflituos e disputas pelas memórias, construindo, assim, argumentos discursivos que refletem falsas ideias de “privilégios”. Assim afirma Valter Silvério (2005, p. 144): “[...] os opositores destas políticas tendem a enxergá-las como de tratamento preferencial”. Uma tarefa árdua para acertar as contas do passado. Um acerto que precisa ser explicado e defendido diariamente.

Como vimos nas narrativas de José do Patrocínio, o racismo vai se atualizando e criando novas máscaras, que dificultam e/ou impedem encarar a existência do racismo e de como as práticas decorrentes colocam os povos negros em desvantagens.

Neste contexto de desconstrução das desigualdades sociorraciais existentes entre negros e brancos, conforme Silvério (2005), não se pode deixar de discutir de maneira crítica. É a relação de poder que coloca em disputas os grupos sociais, evidenciando as relações de dominações e subordinações. Em sociedades multiétnica, como é o caso do Brasil, os conflitos emergem em torno da discussão de raça estrategicamente “[...] para desvendar os caminhos da construção social da diferença que se transforma em desigualdade” (SILVÉRIO, 2005, p. 143).

Retomando as palavras de José do Patrocínio, percebemos que, mesmo com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas unidades escolares, considerando ainda que esta obrigatoriedade advém da negação de epistemes dos povos negros no currículo escolar em decorrência do racismo, persiste a “[...] negação de práticas racistas na escola” (RAMOS, 2015, p. 27), que tem acarretado distorções e a minimização de problemas ou mascaramentos da realidade.

---

<sup>62</sup>Afirmção de determinadas memórias por meio de leis específicas (que ficaram conhecidas como “leis memoriais”).

<sup>63</sup>O debate em torno das ações políticas do Movimento Negro no processo histórico da Lei 10.639/2003 atuou politicamente a partir de uma agenda de reivindicações para tornar obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira em todo o âmbito curricular.

Nesse sentido, ressalta Aline Ramos (2015, p. 28) que “[...] o enfrentamento desse problema social depende, também, da compreensão dos sentidos que os professores atribuem à discriminação racial, pois eles são os principais atores na construção de uma educação que promova e contemple a diferença em toda sua dimensão”.

Diante desse debate efervescente sobre a Lei em questão, de combate ao racismo em nossa sociedade através da educação, vê-se que “[...] sua implantação não está ocorrendo em águas tranquilas” (SANTOS, 2006, p. 8). Por isso, na última subseção, será discutida a história e a cultura afro-brasileira no contexto da construção de saberes.

### **7.1 História e cultura afro-brasileira e africana no contexto da escola: “Ewè Afééfé”**

Diante das lutas de enfrentamento do racismo, do sexíssimo, da homofobia e de outras tantas discriminações, dentre estes processos de luta por direitos, protagonizados por indivíduos historicamente marginalizados nos currículos oficiais, retratamos a história dos povos negros no Brasil no que se refere ao componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, com base na implementação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece em seu Art. 3º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012).

A respeito do componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* na esfera municipal, que atende às pessoas com surdez, em diálogo com a nossa pesquisa, entrevistamos a diretora de uma unidade escolar, intitulada de Ewè Afééfé. A referida diretora, nomeada de Judite Maria, relata:

Quando eu entrei na escola nós trabalhávamos no ensino fundamental completo, no sexto ano ao nono ano que naquela época era da quinta série a oitava série na época que eu entrei, e esse componente curricular que na época era identificada, de uma disciplina específica, de uma carga horária específica era conhecida como o ensino a cultura afro, sendo que a cultura afro era trabalhada especificamente nas turmas da sexta série que hoje é o

sétimo ano, então nós trabalhamos com o sétimo ano até 2018, foi o último ano que trabalhamos com esta série específica. (JUDITE MARIA, 2020)

As informações rememoradas por Judite Maria sobre a integração do componente curricular em pauta à grade curricular da escola corroboram com as diretrizes curriculares, as quais resguardam a autonomia da escola para trabalhar os conteúdos, conforme a realidade de sua comunidade escolar. Portanto, nesse sentido, esclarece a entrevistada diante de questionamentos no tange ao assunto: “[...] a gente passou a trabalhar respeitando a lei específica da 10.639/2003 que inclui a cultura afro dentro de projetos dos conteúdos específicos da história” (JUDITE MARIA, 2020).

Diante disso, o projeto sobre a cultura afro é desenvolvido anualmente sempre no mês de novembro:

O projeto da cultura afro envolve o mês inteiro de novembro, e a gente dedicou especificamente a cultura africana, só depois de 2019 em diante que nós tivemos que focar em cima de projetos, porque o último ano que tivemos uma disciplina específica para uma série foi em 2018. (JUDITE MARIA, 2020).

Nesta narrativa, destaca-se que o componente era trabalhado em disciplina específica, com professores/as da área de História e Geografia, e não de forma interdisciplinar, consoante orientações curriculares nacionais, mesmo existindo uma disciplina específica para trabalhar o componente. E a diretora ainda revela que:

Como a minha função é de gestora, eu não posso te dizer com muita precisão como era esse trabalho. Eu nunca vi os professores reclamarem que trabalhavam com a cultura afro, mesmo porque a maioria eram formados em história ou em geografia, não havia nenhum outro componente curricular diferenciado que pegasse cultura afro, apenas o professor de história e geografia [...] todos já aposentaram, não trabalha mais, não teve como contata-los para ratificar as informações e nem deixaram registros de trabalhos impressos e/ou digitais. (JUDITE MARIA, 2020).

A diretora Judite Maria acrescenta:

[...] tivemos um desenvolvimento do Projeto Novembro Negro um projeto da cultura afro que envolveu todo o mês de novembro, sendo que a data de sua culminância foi dia 20 de novembro, a qual foi emblemática para os povos negros que elegeram este dia para rememorar as histórias de luta e resistência. (JUDITE MARIA, 2020)

A data citada pela diretora foi articulada por Oliveira Silveira, o poeta da liberdade e idealizador da data 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, juntamente com o “Grupo Palmares de Porto Alegre”. Essa data foi escolhida para fazer alusão ao líder Zumbi dos Palmares, personalidade negra, ícone na luta contra a escravidão de negras e negros no Brasil. Palmares foi o maior quilombo existente no Brasil, localizado no Estado de Alagoas. Local formado pelos povos negros escravizados em busca de liberdade. Desta forma, é importante destacar a “[...] sua importância social e a sua permanência na consciência histórica” (MOURA, 1986. p.17).

Foi assim que o grupo palmares de Porto Alegre realizou a primeira comemoração à resistência negra, no dia 20 de novembro de 1971, no Clube Social Negro Marcílio Dias de Porto Alegre. A proposta do grupo era fazer um contraponto ao 13 de maio, data de assinatura da Lei Áurea nº 3.353/1988<sup>64</sup>, a qual declarou extinta a escravidão no Brasil, assinada pela Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, D. Pedro II.

Logo, espalharam-se pelo Brasil as comemorações do 20 de novembro, mas somente com a promulgação da Lei 10.639/2003 que esta data entra para o calendário oficial do país. Sendo assim, não basta constar somente na lei, faz-se necessária a temática perpassar de forma interdisciplinar na sala de aula, nos projetos multidisciplinares, os quais contemplem a diversidade e sejam acessíveis para as comunidades surdas.

Os artigos contidos nessa lei não oferecem equidade àqueles determinados grupos, sendo notório um silenciamento, uma negação da história dos povos africanos e seus descendentes no Brasil, visto que é no passado histórico e ancestral que se justificam as respostas para estes emudecimentos, estas negações, e ainda a violência.

Um passado histórico, que remete ao período colonial, quando este escravizou milhões de pessoas africanas e indígenas com o intuito da servidão braçal econômica na produção de açúcar e política do país. Por isso, a Lei 10.639/2003 estabelece para o calendário o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, expresso em seu Art. 79-B, como também foi incluído no calendário escolar” (BRASIL, 2003).

Essa luta marcada pela resistência dos africanos, que fugiam e formavam quilombos, representa a revolta e a resiliência de um povo. Além das formações de quilombos em todo o território nacional, muitas outras formas foram criadas, a fim de enfrentar um contexto

---

organizativo de estratégias do colonizador, que procurava dificultar a organização dos povos escravizados.

Ao longo dos anos, os mitos que sustentaram a escravidão têm caído por terra. Muitas pesquisas e estudos têm sido feitos, trazendo conteúdos condizentes com as histórias dos povos africanos e afro-brasileiros. As lutas e resistências dos movimentos sociais e expressões artísticas e a manutenção e a preservação das tradições negras contribuem para que novas histórias sejam contadas pelas mãos e bocas daqueles e daquelas que vivenciaram e vivenciam suas experiências.

Com isso, entre as datas históricas referentes aos povos negros no Brasil, o dia 20 de novembro é a data mais conhecida e mais trabalhada nas escolas, perceptível nas memórias narradas pelo/as entrevistado/as:

O que eu me lembro sobre a disciplina foi muito pouco, a escola sempre trabalhou “o 20 de novembro”, porém era só essa data para comemorar. Então me lembro que já participei uma vez de um desfile da beleza negra, não me lembro bem o nome que foi dado ao projeto, mas eu não participei de outros. (MARIA BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2020).

Na época que estudei, o trabalho era no dia 20 de novembro, quando éramos chamadas para participar das festas, no pátio da escola, então tinham comidas típicas, capoeira, teatro, coral, e brincadeiras, só isso, então ficávamos só o período que eu estudava. (MARIA FIRMINA DOS REIS, 2020).

Nota-se que, nessa escola, o componente curricular não conseguiu se enraizar, conforme vimos nas narrativas da diretora, que apontou algumas dificuldades importantes para a reflexão a respeito dos dilemas enfrentados no processo de implantação do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas. Nilma Gomes e Rodrigo Jesus (2013), ao realizarem uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas em relação ao trato das questões étnico-raciais, na perspectiva de Lei 10.639/2003, em escolas das redes municipais e estaduais de ensino do Brasil, encontram como resultado que “[...] as datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos” (GOMES & JESUS, 2013, p. 31).

Fato este que se assemelha à escola em questão, onde atualmente fixa a exigência do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na realização de um projeto estruturante:

Nós temos a escala de projetos no currículo escolar, não sei se você já ouviu falar, projetos estruturantes, é uma quantidade de projetos que é realizado ao longo dos anos, envolvendo: a pintura a poesia, a dança, o coral, linguagem; área de exatas; feira de ciências, o novembro negro [...] esses projetos são coordenados pelos professores. (JUDITE MARIA, 2020).

Em vista disso, percebemos nesta unidade escolar uma conformação de trabalho referente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se concentra somente no mês de novembro. Sobre isso, Relindes Assis (2016, p. 9) argumenta que é “[...] evidente que os docentes têm seus conteúdos [...] a serem cumpridos, porém, retoma-se aqui a questão que envolve a interdisciplinaridade, pois sempre que possível é interessante fazer menção [...] a componente curricular obrigatória nas instituições de ensino”.

Nesse panorama, coloca-se a necessidade de trazer para o ensino da diversidade as distintas experiências culturais e conhecimentos sobre as ancestralidades – antes não contempladas – exigindo do/a professor/a preparo suficiente para a mediação deste conteúdo.

Assim, a forma interdisciplinar é abordada pela equipe da escola Ewè Aféfé, quando o planejamento do *Projeto Novembro Negro* - momento em que se escolhem os conteúdos e os temas a serem trabalhados, bem como a metodologia a ser utilizada -, é aplicado. Em relação a essa questão, a narrativa da diretora Judite Maria revela:

O coordenador apresenta um projeto nos ACCs das outras áreas, aí o que acontece, é muito a questão do professor, olha só quando vai chegando o novembro negro, tem alguns textos bacanas que eu posso trabalhar na literatura, ah, a professora de inglês que em tese não teria nada haver, propõe trabalhar, já aconteceu algumas vezes a gente poderia trazer o discurso de daquele pastor americano em inglês. Ele é um ativista negro, ele morreu em luta, mas não em luta agressiva, ele ganhava a luta na discussão da palavra, tem um discurso muito famoso dele em inglês, já utilizou o próprio discurso dele, é outra área mais que adentra é uma outra disciplina, mas que adentra no tema. (JUDITE MARIA, 2020)

Nesse relato, podemos observar que há um reconhecimento por parte dos educadores acerca da necessidade de aplicar a Lei 10.639/2003 em seus componentes, na sala de aula. Entretanto, importante sinalizarmos, também, uma constatação: o poder público pode investir ainda mais em recursos de materiais pedagógicos e na formação de toda a comunidade escolar, envolvendo professores, coordenadores, monitores, a equipe de gestores da secretaria de educação e o sindicato dos/as professores/as, para que essa interdisciplinaridade aconteça. Dessa forma, sensibilizam-se os/as docentes, que precisam repensar as suas práticas

pedagógicas, colocando-se de forma consciente na discussão a respeito das relações étnicas no ambiente escolar e na sociedade em geral, com vistas à uma Educação Inclusiva.

O projeto mostra a cultura porque eles procuram muito mais evidenciar a cultura do que outra coisa é mostrar a preciosidade da cultura do que o sofrimento. Existe de fato e não pode ser esquecido jamais nunca, nunca, nunca, porque se não perde da memória quando você perde da memória, acabou então você vai dizer igual o povo costuma dizer, que não houve ditadura, que você não tem memória, então é necessário está sempre lembrando o que de fato aconteceu então dizer que é irrelevante falar do sofrimento que não cabe mais, cabe porque você alimenta uma memória que aconteceu, só que ela não foi só isso, ela não é isso, mas ela precisa também ser lembrada se não cai no esquecimento, e se cai no esquecimento [...] apesar de evidenciar a questão de cultura nos pontos específicos das disciplinas principalmente humanas relembra a questão da escravidão, a questão da exploração, a questão dos maus-tratos tudo, se você não faz isso você perde a memória. (JUDITE MARIA, 2020).

Durante a entrevista, a diretora abordou a necessidade de estudar com profundidade os exemplos do racismo estrutural em nossa sociedade e como é possível combatê-lo. Ela acredita que somente o trabalho realizado por uma disciplina não seja capaz de desconstruir seus tentáculos, como pode ser observado em sua narrativa: “[...] eu não sei se a disciplina só resolve, é um negócio tão enraizado a questão do racismo [...] talvez uma carga horária não dá conta disso, uma disciplina em um ano, eu não acredito que deem conta em um ano, e não se resolve o problema, porque é muito estrutural, é muito de base”. (JUDITE MARIA, 2020)

Tudo isso expõe a necessidade de trabalhar o componente *História e Cultura afro-brasileira e Africana*, que aborda a perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos. Mas, é fundamental lembrar que a história do negro no Brasil não se resume à escravidão. Este foi um grande episódio que ocorreu no passado e ficou na memória das pessoas, mas não se deve limitar apenas a este episódio e sim apresentar a identidade do negro afro-brasileiro e africano, sua historicidade e sua matriz cultural, que contribuíram e contribuem para a formação da cultura do nosso país e do ser brasileiro. É crer na educação étnico-racial como forma de conhecimento e valorização da cultura de todos/as os/as brasileiros/as, buscando a equidade racial e eliminação do preconceito (AMARO, 2015).

Portanto, a importância da proposição de políticas de ações afirmativas no Brasil contempla uma educação voltada para o combate ao racismo e à promoção da igualdade racial

na escola, que são questões urgentes na contemporaneidade. A importância de trazer a interdisciplinaridade para o contexto das nossas salas de aulas, com o intuito de fomentar a construção de saberes, é uma realidade inerente.

E, dando continuidade ao diálogo com a entrevistada, a diretora Judite Maria sugere um trabalho interdisciplinar na escola, de forma obrigatória, para não ficar atrelado “[...] à sensibilidade do professor [pois][...], se o professor não quiser dar ele vai dar ou não, nesse sentido o currículo, prescrito, ele não vai chegar na escola porque quem não manda na escola, manda na sala de aula é o professor” (JUDITE MARIA, 2020).

Diante disso, explanam-se as expressões e consequências do racismo em nossa sociedade, os dramas raciais brasileiros enfrentados por nossas crianças e a necessidade de um planejamento interdisciplinar que acolha estas questões, garantindo aos/às alunos/as uma postura mais humana, antirracista e antidiscriminatória. A escola é o ponto crucial para abarcar sobre a história e a cultura afro-brasileira através da prática e da teoria das relações étnico-raciais sobre as possibilidades de ações didáticas valorizadoras das identidades dos/as alunos/as negros/as.

A escola exerce uma influência importantíssima na construção dessa identidade, por meio de seus mecanismos de interação, socialização e formação, que poderá reforçar os processos culturais que inferioriza parte de um segmento da sociedade, ou possibilitar uma construção que se pense uma formação que contemple todos os segmentos sociais, como peças fundamentais, questionando o sistema hierárquico que sustenta a superioridade de uns e a inferioridade de outros, neste caso, produzida pelo racismo (RAMOS, 2015, p. 75).

A argumentação de Ramos (2015) nos faz refletir sobre o papel da escola na promoção de relações respeitadas e na oportunidade de oferecer conteúdos que contemplem a comunidade escolar, ou seja, com um currículo construído pelo reflexo da diversidade. De fato, um projeto ou apenas um componente curricular não vai dar conta de superar o que séculos de construções preconceituosas e racistas, enraizadas no seio social, propiciaram. No entanto, devemos aproveitar o momento para provocar os debates pautados na interdisciplinaridade, sobretudo demarcando um componente para isso. A educadora Inaldete de Andrade ressalta que atividades pedagógicas bem conduzidas fortalecem o/as educando/as para uma busca de “[...] convivência onde os estereótipos consigam ser corrigidos” (ANDRADE, 2005, p. 122).



Para combater as desigualdades, devemos privilegiar a pluralidade sociocultural, característica do povo brasileiro. A educação é o pilar da sociedade contemporânea, um dos principais espaços de formação dos indivíduos. E sendo detentora de poder, reafirma ou não as relações existentes na sociedade, daí assumir a tarefa de reconhecer a diversidade racial existente na sociedade brasileira, tendo a finalidade de contraditá-la.

Destarte, a importância das entrevistas narrativas, que possibilitam a empatia, ou seja, uma forma de se colocar no lugar do/da outro/a e sentir a real situação, a partir do processo de revelação e desvelamento. Deste modo, consideramos que este estudo não foi um trabalho fácil, porque a história da cultura afro-brasileira e africana é um exercício complexo, a começar pelo modo como é materializada nas escolas. Em particular, a forma como vem sendo praticada na escola Ewè Afééfé, de Vitória de Conquista, que não faz jus à contribuição efetiva para os/as surdos/a. Apesar de exigir especialistas em Libras, os currículos mostram-se ainda insuficientes, mesmo existindo a LDB 9394/1996, a Lei 10.436/2002 e a Lei 10.639/2003, que articulam a memória coletiva da educação inclusiva, ou pelo menos tentam romper com a imobilidade.

Dessa forma, faz-se necessário um currículo interdisciplinar ético, que promova uma discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica, de modo a acionar o fim do racismo. Ademais, que os/as egressos/as surdos/as possam aprender mais sobre a construção cultural dos grupos em seu entorno.

Vale ressaltar também que os/as educadores/as precisam continuar presentes na sua responsabilidade com o trato dessas questões e que estes/estas precisam empreender um trabalho educativo sob uma perspectiva mais valorativa da cultura afro-brasileira, africana e interdisciplinar para enriquecer o currículo escolar. Quando a pauta é a diversidade e as particularidades existentes em nosso país, os/as alunos/as enriquecem seus saberes com informações importantes sobre a contribuição de cada grupo, sendo atores e atrizes na trama cultural do país.

## 8 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto e analisado no espaço da educação especial inclusiva, em que os/as discentes surdos/as estão inseridos/as, compreendemos que há necessidade de disseminar a LDB 9394/1996, a Lei 10.436/2002 e a Lei 10.639/2003, a fim de suscitar a memória coletiva, trazendo as discussões das relações étnico-raciais de discentes ouvintes e surdos/as no ambiente escolar, valorizando a cultura afro-brasileira e desconstruindo os estereótipos discriminatórios.

Esta pesquisa trouxe discussões sobre o componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, através das memórias dos/as egressos/as surdos/as, narradas a partir da realidade vivenciada na escola Ewè Aféfé de Vitória da Conquista, na Bahia. Foi imperioso analisar as categorias a respeito da surdez, da cultura afro-brasileira e africana para o ensino de Libras que, por longos tempos, foi excluído, estigmatizado e substituído por uma língua oral-auditiva, não pertencente ao segmento populacional surdo. Narrativas de fragmentos de vida, que propõem a reflexão, o autoconhecimento, a autoformação e a formação coletiva sobre a identidade surda.

A Educação tem sido um ambiente de transformação, objetivando uma sociedade igualitária, seja nos espaços sociais, nas posturas éticas, na promoção de valores. O que faz

necessário pensar como se dão as relações étnicas no município de Vitória da Conquista - Ba, em particular numa escola inclusiva. Como essas realidades são visualizadas e acolhidas na escola, de forma a criar um espaço propício para que a diversidade cultural e étnica seja valorizada? A partir do perfil e das experiências dos/as egressos/as surdos/as frente ao componente curricular **História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, debatemos a realidade de grupos sociais, historicamente, excluídos da participação social, repensando formas de se trabalhar tal questão no âmbito escolar, de maneira ética, política e construtiva.

As narrativas desses/as interlocutores/as evidenciaram as marcas históricas que estruturam os cenários de exclusão das populações negras e também das populações surdas na escola. A cada narrativa via-se o quanto vivenciaram momentos difíceis, o quanto sofreram pela discriminação da condição física, mas que serviu como aprendizagem a todos nós.

Os resultados indicam obstáculos na validação da Lei 10.639/2003 e complexidades de aprendizado dos/as egressos/as surdos/as no espaço escolar, a saber: desconhecimento sobre a surdez e as suas implicações educacionais; dificuldades na interação professor/a, intérprete e tradutor, e a incerteza em relação ao papel dos diferentes atores neste cenário. As narrativas apontam, ainda, impedimentos por conta das adaptações curriculares e estratégias de aula que excluem o/a aluno/a surdo/a das atividades.

Percebemos o quanto a escola pode ser nociva quando chega ao ponto de excluir a cultura do outro, privilegiando somente uma cultura, a que se pretende ser hegemônica. Devemos levar em consideração que, quando as culturas se conflitam, estas podem ser consideradas multiculturais, sem sobrepor uma à outra. Ser multicultural é um traço de todas as culturas, pois nenhuma cultura é pura, hierarquizada e etnocêntrica; o importante é que ocorram trocas culturais.

A discussão sobre as políticas públicas de inclusão dos/as egressos/as surdos/as evidenciou a transcendência do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, reforçando a ideia de que todas as pessoas têm os mesmos direitos, independente de raça, cor, religião, gênero. Nesse contexto, direito à educação, ao respeito à diversidade, ao reconhecimento pessoal e profissional. Mas para isso, tais políticas públicas devem ser executadas e exercitadas, porque não é apenas regulamentá-las; mas propor ações que incidam numa educação especial inclusiva, pois, a implementação é apenas o primeiro passo para fomentar a inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs).

É importante compreender a Lei nº 10.639/03 como instrumento fundamental no sentido da valorização do/a negro/a e de sua contribuição para a história e a cultura brasileira, haja vista que a escola, nesta perspectiva, tem o espaço de produção e de conhecimentos, respeitando as diferenças, reconhecendo o outro e a sua existência e complexidade. São ações urgentes em um país com muitas leis e pouca aplicabilidade.

Entendemos essas memórias individuais como memórias coletivas, as quais representam um conjunto de acontecimentos, resultantes das relações sociais de grupos, que contribuem através dos seus depoimentos, contatos, lembranças, expressões ou recordações (re) construídas sobre um fundamento comum.

Tais memórias denunciam a precariedade do componente curricular **História e Cultura Afro-Brasileiro e Africana** na Educação Básica. E tudo isso decorre das formulações e reformulações dos documentos oficiais e também os da escola, bem como os encaminhamentos dados. Decore, também, do mapa estratégico para a formação do/a professor/a, pois não é necessário apenas idealizar o fazer, é preciso concretizar as práticas docentes, sendo fundamental a formação continuada dos/as educadores/as no contexto educacional inclusivo.

Logo, a formação em exercício dos/as educadores/as deve ser contextualizada nas diferenças das relações sociais, culturais, educativas, dialogadas com o profissional tradutor e intérprete de Libras, os quais devem atuar em conjunto em sala de aula, uma vez que as práticas de formação coletiva tomam como referência as dimensões coletivas, as quais contribuem para a emancipação do indivíduo, que necessita de (auto) conhecimento, ou seja, os/as discentes surdos/as.

A escola também precisa se preocupar com o modo de valorizar as referências que cada discente possui e trazê-las para a sala de aula. Ela precisa ser crítica, analisando e se preocupando com os/as discentes surdos/as e ouvintes, ativos/as, solidários/as e democráticos/as, com vistas a uma sociedade que reconhece e transforma socialmente. Ou seja, a escola precisa incluir as questões sociais e étnicas nos espaços escolares, propondo uma dialética no currículo, o qual atenda ao marco legal, que regulamenta a participação das comunidades no âmbito político e educacional das salas de aula.

As memórias dos/as discentes negros/as surdos/as precisam ser preservadas, culturalmente e socialmente para não serem apagadas e silenciadas por uma sociedade que

emprega a exclusão como forma de desumanizar e separar os membros das famílias africanas, os quais foram trazidos no período do processo de escravidão e tratados de forma cruel, como seres inferiores, obrigando-os a ressignificar a sua identidade, os seus costumes, a língua, a memória, a culinária, os conhecimentos tecnológico e científico, ou seja, a sua história e a cultura de seus ancestrais, sendo fadados ao esquecimento.

Diante da complexidade étnica, cultural e religiosa presentes nas comunidades em questão, percebemos que são as leis 10.436/2002 e 10.639/2003 que dialogam com a memória coletiva na educação de surdos/as na escola a partir do momento que as comunidades surdas são inseridas na Educação Inclusiva e/ou na Educação Bilingue, pois é através da Libras que os/as discentes terão competência para ter conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana - sendo fundamental para aplicar projetos que servem de base para a criação de sinais-termo com base na história e na cultura afro-brasileira e africana. Não podemos esquecer que, mesmo com a obrigatoriedade das leis, a escola precisa buscar subsídios para atender de forma qualificada e aplicada às comunidades surdas, pensando nos materiais didáticos inseridos nos conteúdos trabalhados na sala de aula. Dessa forma, os/as surdos/as poderão acompanhar os termos e os conceitos dessa área de conhecimento, em sua própria língua, objetivando uma melhor comunicação e entendimento de termos referentes no processo de sua aprendizagem.

Portanto, as narrativas dos colaboradores revelaram a importância da manutenção do patrimônio e da preservação das tradições, através das rememorações nos espaços escolares inclusivos. As reminiscências são refletidas e recontadas de geração e geração, através de lembranças e esquecimentos, que exercitamos a partir das nossas memórias. Daí, ressignificamos os nossos grupos coletivos, remetendo-nos ao passado, na busca para entender o presente e preparar o futuro, de maneira significativa e autônoma.

Concluimos que, quanto às questões étnico-raciais, estas precisam ser trabalhadas não somente como um componente curricular, mas perpassar por todos os componentes, de maneira transdisciplinar, como um processo ensino e aprendizagem construído, coletivamente, em sala de aula: docentes, discentes surdos/as, ouvintes e a presença do intérprete de Libras e do tradutor, oportunizando um currículo descolonizado e acessível.

A ideia da transdisciplinaridade é uma proposta que pode ser eficaz, ao aplicar temas transversais, que deverão perpassar pelas diferentes disciplinas curriculares. Isso pode

preencher as lacunas as quais sensibilizarão todos, através da história relacionada a movimentos e processos de manipulação da memória, com diferentes tentativas de reconfiguração identitárias, em suas variantes, para os/as discentes surdos/as. Todas as disciplinas têm um pouco da história do sujeito, que pode se posicionar no mundo em que vive e que precisa conhecer e repensar cotidianamente. Com isso, ter seu momento reflexivo de inserção de humanidade na educação.

Não se pode apenas acrescentar e ministrar novos conteúdos e acreditar que tem contribuído para a formação escolar livre de discriminações raciais. É preciso revisar esses conteúdos que, de alguma forma, robustecem o preconceito racial e inferiorizam a população negra. Existe a Lei n.º 10.639/2003, que pode ser aplicada na íntegra, mas para isso é preciso que as equipes pedagógicas, gestores e docentes se aprofundem no conhecimento e possam, assim, viabilizar a implantação na escola, pelo combate a exclusão e a falta de acesso ao (re)conhecimento que deve ser transmitido na sala de aula.

Para tanto, com base nas narrativas dos/as egressos/as surdos/as, a qualificação dos/as professores/as torna-se urgente e necessária, atrelada ao incentivo de formar docentes que reflitam criticamente sobre o seu fazer pedagógico coletivo. Além disso, vale ressaltar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas, em virtude da marcante diversidade que existe dentro dela.

Outro ponto na qual destacamos nesta pesquisa foi à angústia dos/as surdos/as na qual gostariam de ter acesso em Libras sobre a sua ancestralidade, culturas de seus avôs, avós, bisavôs, bisavós, dentre outros/as familiares, mas que nunca tiveram a oportunidade de se comunicar por conta da falta de conhecimentos relacionados com as temáticas, ou até mesmo, pela falta de léxico da área afro-brasileiros e africanos, impossibilitando de ter acesso ao que era dito nas escolas, nos bairros, nas famílias e em outros locais.

Incluir as diferenças é seguir por um caminho “pedregoso”, porém, não intransponível. O propósito neste caso é tornar visível socialmente a importância da história e da cultura afro-brasileira e africana, no decorrer da formação étnica brasileira para as comunidades surdas e não surdas, é (re)conhecer as nossas memórias na qual a herança africana faz parte do processo de formação dos indivíduos sociais nas escolas. Sendo assim, é preciso, provocar a sociedade para uma reflexão crítica a respeito da significância da influência africana em diáspora na formação dos pilares étnico-sociais em nossa diversidade humana.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Coord. Djamila Ribeiro. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo: Polém, 2019.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo:** ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.

ALBUQUERQUE, Roberta Silva Vilário Aguilera. **As vozes e a memória do silêncio:** a importância da atuação dos museus na reconstituição e na preservação da memória surda. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In:* AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMARO, Sarita. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil.** Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. *In*. MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 117-123.

ANDREWS, George Reid. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 2, n. 1, jun. 1985.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1918-1938). *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

ASANTE, Molefi Kete; MAZAMA, Ama (ed.). **Encyclopedia of African religion**. Sage, 2009.

ASSIS, Relindes Dalva de. **Aplicando a lei 10.639/03 no ensino de história, de acordo com as diretrizes curriculares**, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/html/> Acesso em: 01 abr. 2022.

BARRETO, Vanda Sá. A incorporação e consolidação das políticas de igualdade racial no estado da Bahia. *In*: RIBEIRO, Matilde (org.). **Aspólicas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Perseu Abramo, 2012.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 19, n. 1, 2009, p.77-89. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

BEZERRA, Juliana. Zumbi dos Palmares. **Toda Matéria**. Disponível em: [www.todamateria.com.br/zumbi-dos-palmares](http://www.todamateria.com.br/zumbi-dos-palmares) Acesso em: 1º maio 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

BORJA, Maria Eunice Limoeiro; PEREIRA, Cleifson Dias. As leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08: reflexões a partir do pensamento crítico acerca da colonialidade do saber. **Cenas Educacionais**, v. 1, n. 1, p. 242-270, 2018.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.



BRASIL. **Decreto Nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm) Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei 10.436 de 24 de abril de 2002. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/ato2007-2010/2007/decreto/.htm>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma o ensino primário e secundário do Município da Côrte (sic). 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292> Acesso em: 2 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_Ato2007-2010/2010/Lei/.htm). Acesso em: 3 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004**. Disponível: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcne%2Farquivos-04.pdf&clem=90568&chunk=true>. Acesso: 23 abr. 2022

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Portaria Nº 98, de 26 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/ANEXO-04-Portaria-FCP-n%C2%B098-de-26-de-novembro-de-2007.pdf> Acesso em: 01 abr. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. 1888. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm). Acesso em: 04 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 20 dez. 2010b. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/sileg/Prop\\_Detalhe.asp?id=490116](http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=490116). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11). Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF, 2020.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos. **Políticas de promoção da igualdade racial**. 2018. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003a.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial, da presidência da república, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 14.191 de 2021 da Educação Bilíngue de Surdos**. Dispõe o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos e LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como a primeira língua, e de outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de agosto de 2021.

BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUTTIGIEG, Joseph. **Da escola retórica à escola democrática**. Tradução de Rosemary Dore Soares. 1999. Disponível em: <https://www.gramsci.org/?page=visualizar&id=285>. Acesso em 4 set. 2022.

BUZAR, Francisco José Roma. **Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as)**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Análise da implementação da lei 10.639/2003 em três contextos diferentes: Vitória da Conquista - BA, Porto Seguro - BA e São Carlos-SP. **XII Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 3. n. 1., 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6976/6778>. Acesso em: 01 abr. 2022.

CAMPOS, Luísa Maria Ribeiro da Rocha Peixoto. **Da escola da normalização à escola da diversidade**: perspectivas da educação de surdos nos últimos trinta anos em Portugal: relatório de atividade profissional. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2013.

CAMPOS, Rosiane Sudré. **Surdez**: o desafio socioeducacional em seu percurso histórico. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; GUTSCHOW, Cláudia Regina Danelon; CAPOVILLA, Fernando César. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

CARNEIRO, Sueli Coelho da Silva. **Psoríase**: mecanismos de doença e implicações terapêuticas. 2007. 54 f. Tese de Livre Docência – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, José Ricardo. Educação, identidade e literatura oral: o griot na diáspora africana. **Itabaiana: Gepiadde**, ano 08, v. 16, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto var libras**. 2014. 259 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CHAMPAGNAT, Pauline; Conceição Evaristo. A reconstrução de uma identidade fragmentada em becos da memória. **Revista Criação & Crítica**, v. 22, p. 57-71, 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigação narrativa. *In*: LARROSA, Jorge *et al.* **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p.15-59.

CORREIA, Luís de Miranda. Educação inclusiva ou educação apropriada. *In*: RODRIGUES, David (org.). **Educação e diferenças**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 123-142.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, v. 1, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf> Acesso em: 16 mar. 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. *In*. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org.). **Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação**, n. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

DECLARAÇÃO DE DURBAN e Programa de Ação. *In*: **III Conferência Mundial De Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001. Trad. Brasil. Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**. Paraná: Cromos, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira de Marcedo; ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEZIDERIO, Diego. O dever de memória e a lei 10.639: notas sobre a introdução da história África e da cultura afro-brasileiras no currículo escolar. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis-SC, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/diegodeziderio.pdf>. Acesso: 10 abr. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

DUARTE, Constância Lima. CÔRTEZ, Cristiane. PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2016.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete D.; GUEDES, Martha Tombesi. **Manual de orientação:** programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Relatório de participação no X Congresso Mundial de surdos** - Espoo, Finlândia: 20 a 28 de julho de 1987. Rio de Janeiro: FENEIS, 1987.

FENEIS. **Revista da Feneis**, ano IV, n. 13, jan./mar. 2002. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Minas Gerais: FA Editoração Eletrônica Ltda. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_13](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_13). Acesso em: abr. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** 2003. Tese de Doutorado. UFPR.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

FERREIRA, Priscilla Leonor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva.** São Paulo: Brasiliense, 2011.

FLORENCIO, Josilene Quadros. **Os avanços e as dificuldades da inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.** Monografia (Graduação em Pedagogia: Ensino a Distância) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FONSECA, Danilo Ferreira. **Direitos humanos na África do Sul: entre o apartheid e o neoliberalismo.** Projeto História, São Paulo, n. 51, p. 15-39, dez. 2014).

FONTES, Paulo Jose Prudente de. **Auto-suficiência energética em serraria de Pinus e aproveitamento dos resíduos.** 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Pós-Graduação em Engenharia Florestal do Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.

FOSSI, Giovana de Cássia Gonçalves. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar.** 2010. 49 f. Monografia (Especialização em Prática Interdisciplinar: Educação Infantil, Séries Iniciais e a Inclusão da Educação Especial) – Faculdade de Capivari, Capivari de Baixo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Il faut défendre la société**: Dits et écrits (1954-1988). Paris: Gallimard, 2001. 2 v.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. **O racismo nos Estados Unidos**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT. 2015. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/politica-no-mundo/7475/o-racismo-nos-estados-unidos>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, p. 139-152, 2004.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 61-78.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GALASSO, Bruno José Betti *et al.* Processo de produção de materiais didáticos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, especial, v. 24, n. 1, jan./mar. 2018.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação social: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.4, n.1, p.66-80, jan./abr. 2006.

GATES JUNIOR, Henry Louis. **Os negros na América Latina**. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade**: traços das lutas escravas no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GESSER, Audrei. **Libras**: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/bmd4YNf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2022.

GONZAGA, Andréa Karla de Souza. **O processo de inclusão de pessoas com deficiência e a educação infantil**: um estudo de caso na escola de educação Básica-UFPB. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GONZÁLES, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

GEPHART JR, Robert P. Qualitative research and the Academy of Management Journal. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

HALBWACHS, Maurice. Espacio y memoria colectiva. **Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 3, n. 9, p. 11-40, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Without guarantees**: in honour of Stuart Hall. Verso, 2000.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HEROLD JUNIOR, Carlos; CARDOSO, Luana da Luz. Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: Um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória. **Revista Histedbr On-Line**, v. 16 n. 68, jun. 2016.



JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2009.

JOVCHELOVITCH Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W, Gaskell George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 90-113.

KELMAN, Celeste Azulay, SILVA, Daniele Nunes Henrique; AMORIM, Ana Cecília Ferreira de; AZEVEDO, Dayse Cristina; MONTEIRO, Rosa Marinho Godinho. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. **Linhas Críticas**, 17(33), 349-365, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698/4710>. Acesso em: 28 jun. 2022.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitoza de. O intérprete de libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitoza de. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 201-218.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1997

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. N. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

LIMA, Denise Maria Domingues de. **Filosofia para crianças**: uma abordagem crítica dentro da Filosofia da Educação. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Especialização em Filosofia da Educação) - Universidade do Minho, Braga, 2004.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. Selo Negro Edições, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad; BARANI, Eleni. Educação e surdez: um resgate histórico pela trajetória educacional dos Surdos no Brasil e no mundo. **Revista Virtual de**

**Cultura Surda e Diversidade**, ed. 8, set. 2011. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>. Acesso: 20 maio 2022.

LOURENÇO, Neide de Lima. **O que é patrimônio cultural para quem não ouve, mas vê, sente e se emociona?** As representações dos surdos sobre o patrimônio cultural de Joinville. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2018.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. *In: QUADROS, Ronice Müller (org.). Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo. Moderna, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Diléia Aparecida; MACHADO, Vera Lúcia Carvalho Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, 11(1), 234-254, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v11i1.924>. Acesso em: 28 jun. 2022

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed. São Paulo - SP: Contexto, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília. FUNAG, 2012.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. 2002. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito\\_racial.pdf](http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A produção de conhecimentos na interface entre as ciências sociais e humanas e a saúde coletiva. **Saúde e Sociedade**, v. 22, p. 21-31, mar. 2013.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Universidade Metodista de Piracicaba, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8634951-Historia-deficiencia-e-educacao-especial-1.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 65-81, set./out./nov./dez. 2001.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). **Cadernos Penesb – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 16-52.

MUNANGA, Kabengele. Entrevista. **Revista Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 2004.

MUNIZ, Eray Proença; ARRUDA, Èlcia Esnarriaga. Políticas públicas educacionais e os **organismos internacionais**: influência na trajetória da educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.258\_277, dez. 2007.

NOGUEIRA, Newton da Rocha. **Teste de memória de trabalho em libras: proposta e considerações**. 2018. 90 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

NORA, Pierre. Liberté pour l’histoire! In: NORA, Pierre. **Historien public**. Paris: Gallimard, 2011. p. 504- 508.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências**. 2011. p. 1-9. Disponível em: <https://www.bonsucessomt.com.br/sws/livro/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes, Mandaguari**, v. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

PARMEGGIANI, Roberto. **Desabilidade**. São Paulo: Editora Nós, 2018.

PEREIRA, A. S. S., & PEREIRA, R. O. Surdo-negro soteropolitano: uma pesquisa exploratória sobre a sua percepção de opressão e exclusão. **Revistas de Ciência da Educação**, 02(29), p. 139-148, 2013.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. **Cultura escolar de surdos**: história, memórias e representações nas escolas municipais para surdos de São Paulo (1970-1990). 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, 2018.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, p. 17-31, 2014.

PERLIN, Gladis Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PEIXOTO, Ricardo Trippa dos G.; ALMEIDA, Dejair Lopes de; FRANCO, Avilio Antonio. Compostagem de lixo urbano enriquecido com fontes de fósforo. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v. 24, n. 5, p. 599-606, 1989.

PICKERSGILL, Miranda. **Bilingualism, current policy and practice**. Issues in deaf education, v. 1, p. 88-97, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio Históricos de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

PORFÍRIO, Francisco. "**Movimento negro**"; *Brasil Escola*. 2022. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/dia-consciencia-negra-heroi-chamado-zumbi.htm>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v 1, n.2, p. 59-72, 1997.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, São Paulo, v. 83, p. 1-15, 1988.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali LP. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Maria Izaura Pereira; SIMSON, Olga de Moraes Von. **Relatos dos orais: do “indizível” ao “dizível”**. São Paulo: Vértice, 1988.

RAMOS, Aline Oliveira. **Práticas de discriminação racial nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos de professoras**, 2015. 235f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação, Vitória da Conquista, 2015.

RAMOS, Célia Regina. Livro didático digital em libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. **Revista Virtual de Cultura Surda**, ed. 11, Editora Arara Azul, jul., 2013.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ROCHA, Solange. O INES e a educação de surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 29, p. 94, jan./jun. 2008.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do Ideal – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai**, v. 5, n. 12, dez. 2010.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. São Paulo: José Olympio, 2012.

ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes (org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SÁNCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste história de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. **A educação dos surdos na cidade de Salvador**: reflexões sobre suas particularidades linguísticas e os serviços oferecidos nos primeiros anos escolares. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Gilmara Almeida dos. **Memória surda**: discurso e identidade. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Rhaul de Lemos. **Negros/as surdos/as no ensino superior: mapeando cursos de graduação de Letras Libras**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, Taiane Santos dos. Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

SANTOS, Valdoir da Silva et al. O multiculturalismo, o pluralismo jurídico e os novos sujeitos coletivos no Brasil. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Complexo de Zé Carioca: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 29, n. 10, p. 49-63, 1995.

SILVA, Ivani Rodrigues (ed.). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. Plexus Editora, 2003.

SILVA, Ivani Rodrigues. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, p. 393-407, 2008.

SILVA, Marcelo Leolino da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da *et al.* A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In:* QUADROS, Ronilce Müller de (org.). **Estudos Surdos I: Série de Pesquisas.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SILVA, Valdir Pieroti; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, 21(1), 68-73, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre Brasil e África: construindo conhecimento e militância.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, Tatiana. **Políticas sociais: o longo combate às desigualdades raciais.** Ano 8. Edição 70. São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2011. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2674:catid=28&Itemid=23](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2674:catid=28&Itemid=23). Acesso em: 01 abril 2022.

SILVA, Mozart Linhares da; ASSMANN, Carolina; SIQUEIRA, Carolina. **Educação, governo e multiculturalismo no Brasil.** Lei nº 10.639/03 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 36, p. 65-79, 2012.

SILVA, Júlio César Lázaro da. Relações entre o Brasil e a África. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/relacoes-entre-brasil-Africa.htm>. Acesso em 16 junho 2022.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial, 2005. *In:* SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 141-163.

SILVESTRE, Joubert. **Os entrelugares: um olhar sobre sujeitos surdos homossexuais.** 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Sociologia (FCS) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação dos surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 38-43, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 7-14.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SOMACAL, Adriana de Moura. **Memória na ponta dos dedos**: sistematização de práticas de teatro com surdos. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

STOBÃUS, Claus; MOSQUERA, Juan. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos III**, Petrópolis, RJ: Arara Azul: 2008. p. 14-29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/tD7RzhsB8c4V4LMYBLmy5py/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SUELI Carneiro. **Portal Geledés**, 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sueli-carneiro/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão Brasil. *In*: THEODORO, Mário *et al* (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; MELLO, Anahi Guedes de. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 369-386, 2007.



VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/Unesco, 2005.



VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória e Identidade Sociocultural: reflexões sobre pesquisa, ética e compromisso. In: PARK, Margareth (org.). **Formação de Educadores**: memória, patrimônio e meio ambiente. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003, p. 85-105.

YÚDICE, George. Testimonio y conscientización. In: BEVERLY, John; ACHUCAR, Hugo (ed.). **La Voz del Otro**: testimonio, subalternidade y verdade narrativa. Número especial de la Revista de Crítica Literaria Latinoamericana. Año, 15, nº36, Lima 2º semestre de 1992. p 207-227.

#### APENDICE A - Roteiro das narrativas – egressos/as surdos/as

	<p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE</b> <b>- PPGMLS</b></p>	
--	--	--

#### ROTEIRO DAS NARRATIVAS – EGRESSOS/AS SURDOS/AS



##### 1º BLOCO - CARACTERIZAÇÃO DO INTERLOCUTOR

NOME: \_\_\_\_\_  
 IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_  
 ÉTNIA: \_\_\_\_\_  
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_  
 PROFISSÃO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_  
 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_

##### 2º BLOCO

1ª ) Com base no evento que você participou, poderia narrar sobre o que você entende sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana, abordando as suas experiências na/nas escola/as inclusivas do município de Vitória da Conquista – BA e relacionando ao componente e/ou projetos da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, bem como a importância de ser inclusiva, atendendo às necessidades educacionais dos/das discentes surdos/as.

**APENDICE B – Roteiro das narrativas - professor**

	<p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB</b>  <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE</b>  <b>– PPGMLS</b></p>	
---	--	---

**ROTEIRO DAS NARRATIVAS - PROFESSOR**



**1º BLOCO - CARACTERIZAÇÃO DO INTERLOCUTOR**

NOME: \_\_\_\_\_  
 IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_  
 ETNIA \_\_\_\_\_  
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_  
 PROFISSÃO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_  
 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_

**2º BLOCO**

1ª) Como se deu a participação da estrutura do componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Africana* no município de Vitória da Conquista - BA, com relação às atividades, dificuldades e barreiras encontradas nesse processo de implantação deste componente no referido município?

**APENDICE C - Roteiro das narrativas – diretora**

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE – PPGMLS</b></p>	
---	---	---

**ROTEIRO DA NARRATIVA – DIRETORA**

**1º BLOCO - CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO/A**

NOME: \_\_\_\_\_  
 IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_  
 ETNIA \_\_\_\_\_  
 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_  
 PROFISSÃO/FUNÇÃO: \_\_\_\_\_  
 TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_

**2º BLOCO**

1ª) Relate como se deu o trabalho do Estado frente à Lei. n.º 10.639/2003, baseado na estruturação dessa lei no Ensino Médio da Educação Básica e os frutos colhidos desse trabalho, destacando a relação dos/as docentes com os projetos que eram oferecidos na escola.

**ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/AS: MEMÓRIAS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

**Pesquisador:** WERMERSON MEIRA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 25001419.7.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.735.259

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa terá como abordagem qualitativa, no intuito de observar de forma reflexiva as Memórias dos/das surdos/as, egressos/as do Ensino Médio da rede pública do município de Vitória da Conquista-BA a partir de suas experiências com a História e Cultura Afro-brasileira nas buscas de soluções, buscando instrumentos adequados que contribuam para a ação e intervenção do seu mundo para construí-lo adequando a sua vida. A pesquisa será realizada na instituição **Éwé Inón** do município de Vitória da Conquista, onde oferece o serviço de tradução e interpretação de Libras, bem como cursos de formação, onde os surdos que serão entrevistados já estão cadastrados nesse espaço e fazem uso das atividades oferecidas nesta central, então estarei conciliando o acesso dos surdos/as adultos/a central para fazer as entrevistas, para que não cause impacto financeiro e nem desgaste de tempo para com os pesquisados. Constituirão os sujeitos dessa pesquisa adultos surdos/as egressos da Educação Básica da rede pública do município de Vitória da Conquista. O método a ser utilizado será etnográfico que visa analisar os valores, crenças, formas diferenciadas de sentir e agir, e os significados dos pesquisados na busca de compreender e descrever, não encaixando em concepções e valores do pesquisador. A descrição densa da pesquisa tem o intuito de interpretar e elaborar uma leitura de grupos que compartilham uma

cultura,utilizando temáticas que compartilha entre seus pares (ANDRÉ, 1995).

É através da etnografia que é possível estudar um grupo que compartilha uma cultura, utilizando observações ampliadas do grupo no qual o pesquisador se adentra nos espaços diários das pessoas, observa e entrevista os participantes do grupo, ou seja, o etnógrafo estuda o significado da interação comportamental social dos indivíduos e a interação no meio cultural através da linguagem (ANDRÉ,1995).Os instrumentos a serem aplicados na pesquisa serão I-A observação participante que, para André (2012), deve estar interligada com as dimensões objetivas e subjetivas que envolvem o eu-outro da investigação,partindo do princípio de que o pesquisador necessita ter um contato direto de forma interativa com a situação pesquisada, afetando e sendo afetado, utilizando entrevistas intensivas com o intuito de desvelar,descrever as ações observadas que permeiam o dia a dia, descrevendo suas ações e representações sociais,forma de utilização da linguagem e suas variadas maneiras de comunicação que são criados e recriados no fazer pedagógico,buscando pertencer ao grupo investigado. II-Entrevista semiestruturada, que permite ao entrevistado discorrer seus pensamentos,tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar as Memórias dos/das surdos/as,egressos/as do Ensino Médio da rede pública do município de Vitória da Conquista-BA a partir de suas experiências com a História e Cultura Afro-brasileira.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Com relação aos riscos em participar da referida pesquisa, vale ressaltar que a participação será totalmente voluntária, podendo o participante recusar –se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer onus ou prejuízo a pessoa. Além dos mais, evitaremos que o indivíduo sofra nenhum dano como consequência imediata ou tardia do estudo,tais como:dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano,em qualquer pesquisa e dela decorrente. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo de confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Os mesmos não terão custos ou quaisquer compensações financeiras, mas fazem jus a ressarcimento e indenização, nos termos da Resolução 466/2012. Os dados dos participantes voluntários serão identificados com um código, e não com nome. Apenas o discente responsável pela pesquisa e seu orientador terão conhecimentos dos dados, assegurando assim sua privacidade. Vale ressaltar que qualquer participante terá a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem sofrer punição ou quaisquer constrangimentos. E enfatizamos que, como se trata de aplicação de instrumentos na forma de pesquisa os riscos que podem ocorrer são: Desconforto durante a aplicação das entrevistas devido a resgatar as memórias da história e cultura afro-brasileira. Neste caso a aplicação da entrevista será interrompida ou a questão que desencadeou o desconforto será excluída. Neste sentido, nos comprometemos, comunicar o fato imediatamente aos responsáveis pelo Comitê de Ética e Pesquisa(CEP), a necessidade de adequar a entrevista, ou suspender o estudo, assim como os responsáveis pela instituição a necessidade de um suporte psicológico, para que seja encaminhado o participante para avaliação.

**Benefícios:**

Os benefícios gerados com a sua participação estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem, voltados para a educação inclusiva no Município de Vitória da Conquista - BA, relacionados a História e Cultura Afro-brasileira aos egressos surdos/as. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos, mas sem a identificação do informante. Contribuindo com a sociedade acadêmica discussões e fomentações de mais pesquisas relacionadas a temática, proporcionando a formação e comunicação dos surdos/as e não surdos/as.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um projeto de pesquisa de Doutorado do PPGMLS(UESB), que atende as resoluções concernentes à ética em pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não pendências ou inadequações.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 28.11.2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1438576.pdf	31/10/2019 11:59:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/10/2019 11:59:12	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Outros	autorizacao.jpg	23/10/2019 13:46:54	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodoutorado.doc	23/10/2019 13:43:37	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	15/10/2019 17:25:24	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Outros	TERMOIMAGEM.doc	15/10/2019 17:16:16	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOORIENTADOR.pdf	24/09/2019 19:06:21	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Outros	IMG_20190919_143001894.jpg	19/09/2019 22:45:47	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito
Outros	IMG_20190919_142944471.jpg	19/09/2019 22:45:26	WERMERSON MEIRA SILVA	Aceito

### **Situação do Parecer:**

Aprovado

### **Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 29 de  
Novembro de 2019

---

**Assinado por:  
Douglas Leonardo  
Gomes  
Filho(Coordenador(  
a))**



ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

---

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS/AS: MEMÓRIAS SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA** Neste estudo pretendemos Analisar as Memórias dos/das surdos/as, egressos/as do Ensino Médio da rede pública do município de Vitória da Conquista-BA a partir de suas experiências com a História e Cultura Afro-brasileira.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é trazer para a academia esta discussão e, ao mesmo tempo, propor diálogos que permitam pensar e discutir, com as comunidades usuárias da Libras, o processo de transmissão e registros para a Libras na Educação Básica Inclusiva no que se refere às Histórias, Culturas e Identidades aos discentes surdos/as do legado Africano e sua aprendizagem nas atividades do componente Curricular História e Cultura Afro-Brasileira, na Educação Básica.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Os instrumentos a serem aplicados na pesquisa serão I - A observação participante partindo do princípio de que o pesquisador necessita ter um contato direto de forma interativa com a situação pesquisada, afetando e sendo afetado, utilizando entrevistas intensivas com o intuito de desvelar, descrever as ações observadas que permeiam o dia a dia, descrevendo suas ações e representações sociais, forma de utilização da linguagem e suas variadas maneiras de comunicação que são criados e recriados no fazer pedagógico, buscando pertencer ao grupo investigado. II – Entrevista semiestruturada, que permite ao entrevistado discorrer seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Com relação aos riscos em participar da referida pesquisa, vale ressaltar que a participação

será totalmente voluntária, podendo o participante recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à pessoa. Além dos mais, evitaremos que o indivíduo sofra nenhum dano como consequência imediata ou tardia do estudo, tais como: dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes. Os mesmos não terão custos ou quaisquer compensações financeiras, mas fazem jus a ressarcimento e indenização, nos termos da Resolução 466/2012. Os dados dos participantes voluntários serão identificados com um código, e não com nome. Apenas o discente responsável pela pesquisa e seu orientador terão conhecimentos dos dados, assegurando sim sua privacidade. Vale ressaltar que qualquer participante terá a liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem sofrer punição ou qualquer constrangimento. E enfatizamos que, como se trata de aplicação de instrumentos na forma de pesquisa os riscos que podem ocorrer são: Desconforto durante a aplicação das entrevistas devidos resgatarmos as memórias da história e cultura afro-brasileira. Neste caso a aplicação da entrevista será interrompida ou a questão que desencadeou o desconforto será excluída. Neste sentido, nos comprometemos comunicar o fato imediatamente aos responsáveis pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), a necessidade de adequar a entrevista, ou suspender o estudo, assim como os responsáveis pela instituição a necessidade de um suporte psicológico, para que seja encaminhado o participante para avaliação.

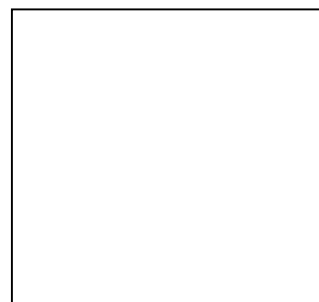
Os benefícios gerados com a sua participação estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e de aprendizagem, voltados para a educação inclusiva no Município de Vitória da Conquista -BA, relacionados a História e Cultura Afro-brasileira aos egressos surdos/as. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos, mas sem a identificação do informante. Contribuindo com a sociedade acadêmica discussões e fomentações de mais pesquisas relacionados a temática, proporcionando a formação e comunicação dos surdos/as e não surdos/as. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

—  
—  
—  
  
—  
—



*Impressão digital (se for o caso)*

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Pesquisador(a) Responsável: Wermerson Meira Silva**

Endereço: Rua. E n. 262 Apto 201 Boa Vista -Vitória da Conquista – BA CEP. 45.026.620

Fone: (77)99114-4408 / E-mail: wermerson@uesb.edu.br

**CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa**

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br