

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

JANAINA TUNUSSI DE OLIVEIRA

**A educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Campinas/SP
de 1989 a 2022: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas**

São Paulo
2024

JANAINA TUNUSSI DE OLIVEIRA

**A educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Campinas/SP
de 1989 a 2022: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas**

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Doutora em Educação

Orientadora: Profa. Dra.
Cássia Geciauskas Sofiato

São Paulo
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

T48e Tunussi de Oliveira, Janaina
A educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Campinas/SP de 1989 a 2022: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas / Janaina Tunussi de Oliveira; orientador Cássia Geciauskas Sofiato . -- São Paulo, 2024.
314 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2024.

1. Políticas públicas. 2. Educação bilíngue de surdos. 3. Políticas linguísticas. 4. Educação de surdos em Campinas. 5. Educação inclusiva. I. , Cássia Geciauskas Sofiato, orient. II. Título.

Nome: OLIVEIRA, Janaina Tunussi de

Título: A educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Campinas/SP de 1989 a 2022: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em: 13/03/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Julgamento: Aprovada.

Prof. Dr. Joaquim Melro Jesus

Instituição: Centro de Formação de Escolas António Sérgio

Julgamento: Aprovada.

Prof. Dr. Marcio Holossi

Instituição: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Julgamento: Aprovada.

Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento

Instituição: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Julgamento: Aprovada.

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)

Julgamento: Aprovada.

DEDICATÓRIAS

Às mulheres da minha família,
sem as quais eu não seria quem hoje eu sou.
É em cada uma delas
- mãe, irmã, avós, tias, primas - que me inspiro.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, pela orientação, pela confiança e pela atenção com a qual conduziu esses anos da trajetória acadêmica no doutorado, sempre com imensa dedicação e zelo.

Aos professores, membros da banca de defesa, Prof. Dr. Joaquim Melro Jesus, Prof. Dr. Marcio Holossi, Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, Profa. Dra. Ana Paula Zerbato, por se disponibilizarem a avaliar essa pesquisa sob diversas perspectivas.

Aos professores suplentes, Profa. Dra. Biancha Angelucci, Prof. Dr. Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, Profa. Dra. Lucia Helena Reily, Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira, Prof. Dr. Ronaldo Santos Santana, por aceitarem compor a banca.

À Secretaria Municipal de Educação de Campinas, por autorizar o desenvolvimento da pesquisa com a utilização de documentos relacionados à educação de surdos.

Aos profissionais que conheci atuando na Emefei Júlio de Mesquita Filho e que me acolheram como parceira de trabalho nos anos em que atuei como orientadora pedagógica da unidade, pela imensa contribuição na minha formação, na vida acadêmica e profissional.

Aos alunos surdos da Emefei Júlio de Mesquita Filho que conheci durante minha trajetória na unidade e que me ensinaram que a luta por direitos começa desde muito cedo quando se faz parte de um grupo de minoria.

Às profissionais surdas com as quais atuei na Emefei Júlio de Mesquita Filho, Stephany e Fabiana, sempre atentas ao papel que exerciam como adulto referência para crianças e adolescentes surdos da escola.

À Coordenadora Pedagógica Eliana Briense Jorge Cunha, que, além de amiga, auxiliou desde o processo inicial de construção de dados e dialogou comigo durante

todo o percurso da escrita da tese, auxiliando na compreensão da trajetória das políticas públicas na Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Ao professor de Educação Especial Júlio André Dela Corte, pela disponibilidade de auxiliar a juntar os últimos fios soltos no final da escrita.

À meus pais, Sonia e Carlos, que sempre me apoiaram em meus caminhos, me fortalecendo em cada momento de dificuldade e superação.

À minha irmã, Jaqueline, por ser meu lugar de confiança no mundo.

À meu companheiro, Rafael, pelo cuidado que dedicou a mim em todos os momentos em que precisei me dedicar à pesquisa e por todo o amor e carinho com que me ajudou a superar cada obstáculo enfrentado.

À minha avó, Maria, pelo amor diário ofertado.

Ao meu enteado Gustavo, que sempre entendeu e me ajudou em finais de semana cansativos de escrita.

Aos meus afilhados Victor e Flora, por serem parte essencial da minha vida.

Às minhas tias Sueli e Maria, que nunca mediram esforços para me apoiar.

Às professoras de Educação Especial Nelma e Sabrina, pela parceria nos tempos de orientação pedagógica e pela continuidade dessa articulação, mesmo após eu ter mudado de cargo.

A todos os profissionais da educação bilíngue da Emefei Júlio de Mesquita Filho, nas pessoas das profissionais que me acolheram no momento de chegada na escola: Doani, Ellen e Abenaildes (Deny). Agradeço por terem se disponibilizado a orientar e a detalhar o programa, bem como permitir que eu pudesse compor com vocês enquanto trabalhávamos juntas.

Às Coordenadoras Pedagógicas que passaram pelo Núcleo de Educação Especial da CEB nesse período em que desenvolvi a pesquisa e que contribuíram, com uma informação ou com uma reflexão, na escrita desta tese.

A duas grandes professoras que estiveram presentes em minha vida em diferentes etapas: Adelle, minha professora da 1ª série do Ensino Fundamental e também minha professora de geografia no Ensino Médio; e Flávia, minha professora de italiano e também minha professora de língua portuguesa no Ensino Médio. Professoras nas quais me inspirei no meu percurso de formação e com as quais tive a honra de atuar assim que me formei.

Às amigas e aos amigos que me acompanharam nesse processo de escrita, agradeço pelo acolhimento e pela preocupação constante, opto aqui por não citá-las e citá-los nominalmente, para poder incluir a todas e todos que estiveram por perto.

RESUMO

OLIVEIRA, J. T. **A educação bilíngue de surdos na rede municipal de ensino de Campinas/SP de 1989 a 2022: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

A presente pesquisa aborda a trajetória da educação para surdos na rede municipal de ensino de Campinas-SP (RMEC), ao longo dos últimos 33 anos. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: quais foram os percursos que a RMEC percorreu na educação de surdos durante o recorte temporal estabelecido – de 1989 a 2022? Para tanto, defende-se a tese de que, nesse período de 33 anos de trabalho na RMEC, encontram-se conceitos diversos relativos à educação de surdos, nos quais a Libras e a língua portuguesa ocupam diferentes espaços na estrutura educacional, proporcionando modelos de educação de surdos divergentes, no decorrer da trajetória analisada. Além disso, ao produzir políticas públicas próprias voltadas ao público surdo, a RMEC teria já definido uma proposta de educação bilíngue de surdos própria, diferenciando-se no cenário nacional. O objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória histórica da educação de surdos na RMEC no período de 1989 a 2022 e refletir acerca dos processos de implementação de políticas públicas voltadas a essa área, no município de Campinas. A proposta visa também observar o modo como a concepção de bilinguismo foi sendo construída pela referida rede, indicando os processos selecionados pela mesma para que se chegasse ao panorama atual. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e é de natureza documental. O referencial teórico tem como base as conceituações de educação bilíngue e bilinguismo desenvolvidas por Hamers e Blanc (2000), García (2009), Megale (2018, 2019); os debates sobre educação bilíngue de surdos realizados por Quadros (2005), Silva e Favorito (2008), Skliar (2016, 2017); a análise de políticas públicas a partir de Secchi (2017), Melucci (2001), Mancuso e Gozetto (2018) e leis federais brasileiras, entre outras. Além disso, foram utilizadas fontes primárias, constituídas por diversos documentos da RMEC, tais como portarias, ofícios e comunicados. A análise dos dados tem como referencial teórico Bardin (1977). Com base nas contribuições da autora, foi realizada a pré-análise das fontes documentais selecionadas, bem como a exploração do material e o tratamento dos resultados, partindo da concepção de documento apresentado por Marson (1984) e May (2004), com o foco no que ficou registrado do percurso de educação bilíngue de surdos, na RMEC. Nas considerações finais, resgatam-se alguns aspectos essenciais relacionados à educação bilíngue de surdos na RMEC, que foram evidenciados nos documentos analisados, além de se apresentar as conquistas e desafios ainda presentes no que se refere à educação de surdos numa perspectiva inclusiva, modelo adotado pela rede estudada. Espera-se, com este trabalho, poder contribuir com os estudos sobre a RMEC e sobre o impacto das políticas públicas voltadas à área da Educação Especial em âmbito municipal.

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação bilíngue de surdos; Políticas linguísticas; Educação de surdos em Campinas; Educação inclusiva.

ABSTRACT

OLIVEIRA, J. T. **Bilingual education for the deaf within the municipal education system of Campinas/SP - from 1989 to 2022: a historical perspective of constructed public policies.** 2024. Thesis (Doctorate in Education – Ph.D.) - Faculty of Education - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

The present research covers the trajectory of education for the deaf in the municipal education of Campinas-SP (RMEC) over the last 33 years. The question that guided this research was: what were the paths taken by RMEC within education for the deaf along the mentioned time frame – from 1989 to 2022? Accordingly the thesis is defended that, over the period of 33 years of RMEC work, several concepts related to the education of deaf people were found, in which Libras, and Portuguese language as well occupy different spaces within the educational structure, by providing divergent education models for deaf throughout the analyzed trajectory. Furthermore, by producing its own public policies aimed at deaf people, RMEC had already defined its own bilingual educational proposal for them, differentiating itself in the national setting. The general objective of the research is to analyze RMEC historical trajectory of education for the deaf from 1989 to 2022, by reflecting about the processes of implementing public policies aimed at this area in the city of Campinas. The proposal also aims to observe the way in which the conception of bilingualism was constructed by the referred system, by indicating the processes it selected until it reached the current panorama. This is a qualitative approach of documentary nature research. Its theoretical framework is based on the concepts of bilingual education and bilingualism developed by Hamers and Blanc (2000), García (2009), Megale (2018, 2019); the debates on bilingual education for the deaf carried out by Quadros (2005), Silva and Favorito (2008), Skliar (2016, 2017); the analysis of public policies based on Secchi (2017), Melucci (2001), Mancuso and Gozetto (2018), and Brazilian federal laws, among others. Furthermore, primary sources were used, consisting of several RMEC documents, such as ordinances, official letters, and statements. The data analysis is based on Bardin (1977) as a theoretical reference. Based on the author's contributions, a pre-analysis of the selected documentary sources was carried out, the material was analysed, and the results were processed based on document conception presented by Marson (1984) and May (2004), focusing on what was recorded throughout the RMEC bilingual educational process for the deaf. Within the final considerations, some essential aspects related to RMEC bilingual education for the deaf are highlighted in the documents analyzed, as well as the achievements and challenges still present in the education of the deaf from an inclusive perspective, according to the model adopted by the educational system analysed. It is hoped that this work on RMEC will be a contribution, and the impact of public policies aimed at the area of Special Education in the municipal system as well.

Keywords: Public policies; Bilingual education for the deaf; Language policies; Education for the deaf in Campinas; Inclusive education.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apascamp	Associação de Pais de Surdos de Campinas
ASL	Língua de sinais americana
Assucamp	Associação dos Surdos de Campinas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Cadaf	Círculo de Amigos dos Deficientes da Audição e da Fala
CEB	Coordenadoria Setorial de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CEL	Centro de Estudos de Língua
Cemapa	Centro Multidisciplinar de Apoio, Pesquisa e Assessoria à Educação Especial Inclusiva
Cemefeja	Centro Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
Conae	Conferência Nacional da Educação
Condisur	Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo
CSF	Coordenadoria Setorial de Formação
Depe	Departamento Pedagógico
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DOM	Diário Oficial do Município
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
EEl	Escola de Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emef	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emefei	Escola Municipal de Ensino Fundamental Integral
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fumec	Fundação Municipal para a Educação Comunitária
GT	Grupo de Trabalho

ICP	Inquérito Civil Público
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
LE	Língua estrangeira
Libras	Língua brasileira de sinais
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
Naed	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NEE	Núcleo de Educação Especial
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEBS	Programa nacional das escolas bilíngues de surdos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PP	Projeto Pedagógico
Prodesp	Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RMEC	Rede municipal de ensino de Campinas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Sistema Municipal de Ensino de Campinas
STF	Supremo Tribunal Federal
TJEs	Transitados em Julgado Estáveis
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	24
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	34
1 - A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL	48
1.1 Educação bilíngue e bilinguismo - uma visão geral	48
1.1.1 A educação bilíngue de surdos	64
1.2 Educação bilíngue e bilinguismo no contexto da educação de surdos no Brasil	67
1.3 Encaminhamentos atuais para educação bilíngue de surdos no Brasil	80
2 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	86
2.1 Política, Poder, Estado e Governo	86
2.2 Conceitos de Políticas Públicas	90
2.2.1 Movimentos Sociais	99
2.2.2 Regulação das Políticas Públicas	101
2.3 Trajetória do Movimento Social Surdo na construção da visibilidade social	104
2.3.1 Movimento Social Surdo no Processo de Elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014: Estratégias de Mobilização	108
2.3.2 Desdobramentos das Mobilizações do Movimento Social Surdo em outras leis	121
3 - PERCURSO METODOLÓGICO	126
3.1 - Construção de dados	135
4 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: 1989 ATÉ 2007	159

5 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: 2008 ATÉ 2022	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	294
ANEXOS	312

APRESENTAÇÃO

Ingressei no ensino superior no ano de 2004, no curso de Letras, na Unesp de São José do Rio Preto. Naquele momento, aos 17 anos, embora já tivesse tido um contato bem distante com alunos¹ surdos² que frequentavam a escola em que eu estudava no ensino fundamental, não concebia ainda a amplitude das línguas e não as compreendia além da oralidade e escrita. O desconhecimento advinha do então recente reconhecimento de Libras como língua em nosso país, por intermédio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

A regulamentação desta Lei foi feita pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), de 22 de dezembro de 2005, que determinou a inserção de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura. Contudo, como havia um prazo para adequação e meu curso se encerrava antes desse prazo, não fui contemplada em minha licenciatura com a disciplina de Libras na matriz curricular.

Durante a graduação, encerrada no início de 2008, sempre compreendi a educação como uma área ampla e via a necessidade de, mesmo me especializando em um campo específico, conhecer e ter acesso a outros campos. A escola era meu campo de interesse e meu objetivo principal de atuação. A área de línguas envolvia-me e despertava-me ao trabalho.

Antes de encerrar a graduação, já atuava como professora de língua italiana no Centro de Estudos de Língua (CEL) na Escola Estadual Genaro Domarco, em Mirassol. Nesta escola atuei como professora de língua portuguesa e língua italiana até o ano de 2010.

¹ Optamos pelo uso do termo **aluno**, pois grande parte dos documentos aqui analisados adotam esta terminologia. Contudo, documentos recentes, na tentativa de se tornarem mais inclusivos, optam por terminologias que sejam comuns aos gêneros.

²No Brasil, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) define a pessoa surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. Para além da definição presente no decreto, a concepção de surdos adotada na tese é a social, apresentada por Skliar (2017). O autor representa “a surdez na base de quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência. ‘O ser surdo’ não supõe a existência de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais” (SKLIAR, 2017, p. 11). Cabe aqui destacar que Skliar, ao definir surdez como uma “experiência visual”, não deseja restringir-se ao processamento cognitivo ou linguístico, mas à ampla significação que essa experiência pode proporcionar. Além disso, a perspectiva política apontada pelo autor traz para o debate a questão do poder, que será um dos aspectos levantados em nossa trajetória.

Em 2011, ingressei como professora efetiva no cargo de língua portuguesa na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e mudei-me para a cidade de Campinas/SP. Nessa nova perspectiva, decidi retomar os estudos e, dando continuidade às pesquisas em língua, ingressei no mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italianas na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

No mestrado pesquisei o humor no ensino do italiano, compreendendo como os textos humorísticos podem ser vistos como uma ferramenta na aprendizagem da língua estrangeira. Em paralelo ao mestrado, continuei ministrando as aulas de língua portuguesa, cursei Pedagogia a distância e também acabei cursando outras pós-graduações que se fizeram necessárias para o desenvolvimento de minha profissão e, é nessa perspectiva, que a educação de surdos começou a se fazer presente na minha vida profissional.

Enlaçar-se no debate da área da educação de surdos³ surgiu, como princípio, de uma demanda profissional. Em minha atuação como professora de língua portuguesa na Escola Estadual Professor Washington José de Lacerda Ortiz, na cidade de Campinas, tive meu primeiro contato direto com a inclusão de alunos com deficiência auditiva. Um aluno com perda auditiva leve me fazia questionar sempre quais eram as intervenções mais adequadas para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa nesse contexto. A sala de aula, sempre ruidosa, o querer passar despercebido, os conflitos e a ausência de apoio educacional especializado diretamente na escola criaram obstáculos difíceis de serem superados sozinha.

A ausência de um profissional de Educação Especial nas escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo⁴ fazia com que o sentimento de incapacidade de formular propostas que atendessem à necessidade daquele aluno fosse constante. Como efetivar realmente uma proposta inclusiva sem conhecer a deficiência e a especificidade do aluno? Como promover uma sala de aula inclusiva para todos e todas sem a troca de experiências com outros profissionais de áreas distintas que podem contribuir com o fazer pedagógico? Diante dos desafios do processo de

³ Skliar (2017) indica que “a educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca” (p. 9), ou seja, deve compreender as relações de poder que perpassam e consolidar-se em oposição aos padrões que tentam oprimi-la.

⁴ Na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo os profissionais da Educação Especial atuam apenas em salas de recurso e há um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Educação Especial lotado na Diretoria de Ensino. Podemos recorrer a eles, mas não é um acompanhamento constante, como há em outras redes nas quais o professor de educação especial atua dentro de cada unidade escolar.

leitura e escrita deste aluno, busquei uma formação que a auxiliasse a efetivar a inclusão deste e de outros alunos nas aulas de língua portuguesa. No final de 2013, a rede estadual de ensino ofereceu uma especialização na área, os profissionais interessados deveriam se inscrever para concorrer a uma pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (geral ou com especialidades) e, com base na pontuação dos interessados e nas vagas disponibilizadas pela rede, seríamos contemplados ou não. Vi nessa pós-graduação a oportunidade do estudo articulado com a ação em sala de aula, tendo em vista que a proposta era a de articular o trabalho final com a ação escolar. Fui contemplada e iniciei os estudos em fevereiro de 2014.

A proposta formativa oferecida pela rede estadual de ensino de São Paulo veio como cumprimento do governo estadual à proposta federal implantada em 2008. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tinha como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Embora eu tenha optado pelo curso voltado à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sem especializar-me em nenhum público-alvo da Educação Especial, foi possível ter acesso ao conhecimento inicial esperado para atuar com aquele aluno em específico que me havia impulsionado a procurar a formação. Além disso, o contato com profissionais da área da Educação Especial fez com que os conhecimentos sobre o assunto fossem ampliados, bem como fosse possível criar uma rede capaz de se articular para pensar ações para os alunos daquele grupo.

Esse contato inicial, todavia, não foi capaz de superar todas as demandas de atuação como professora. A formação continuada mostrou-se eficaz para suprir as dúvidas sobre o que se compreende como deficiência e como refletir sobre a

presença do público-alvo da Educação Especial nas salas de aula. Ofertar a formação não garante, contudo, que o profissional saiba atuar na área em questão. Os desafios vão além do teorizar e envolvem a prática como elemento indispensável na ação pedagógica.

Em 2016, assumi um novo cargo, orientadora pedagógica, em outro concurso público, trocando de área de atuação e de rede de ensino. Embora já estivesse atuando como professora coordenadora na rede estadual, meu cargo continuava como professora de língua portuguesa. Nessa mudança, o contato com a deficiência auditiva, até então voltado para um único aluno de língua portuguesa, ampliou-se para toda a gestão de uma escola polo bilíngue (Libras/ língua portuguesa). Não me restringia mais apenas a estratégias para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa oral e escrita, mas sim a todo um público que aprendia na escola duas línguas e precisava de outras estratégias de ensino.

Recém-chegada à rede municipal de ensino de Campinas (RMEC) em 2016, deparei-me com uma realidade diferente das vivenciadas em meu processo formativo: atuar como orientadora pedagógica em uma escola que tinha como projeto principal a educação de surdos em uma perspectiva de educação bilíngue.

Como constituir, então, uma gestão de escola polo bilíngue, com profissionais da área que atuavam há anos, sem aprofundar-me no assunto? Quais expectativas tais profissionais tinham em relação às indicações da orientação pedagógica? E os alunos, o que esperavam desse novo membro da equipe, responsável pela articulação pedagógica escolar?

Algumas questões delinear-se para eu tentar organizar o trabalho. A primeira delas foi conhecer e ver a organização da escola como polo bilíngue. Nessa estrutura, os alunos surdos do 1º ao 5º ano eram organizados em uma sala bilíngue⁵ com instrução em Libras, na qual atuava uma professora bilíngue⁶, de forma

⁵ O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, indica, no parágrafo 1º do artigo 22 que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Na organização da escola em 2016, os alunos surdos do 1º ao 5º ano agrupavam-se em uma sala de aula, com instrução em Libras, realizada por uma professora bilíngue e, nas aulas de arte, educação física e inglês, frequentavam a turma regular, junto a um intérprete de Libras.

⁶ O Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, compreende, no artigo 7º, o “III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa” aquele com “com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005). Contudo, com a ausência do exame de proficiência em Libras (Prolibras) nos últimos anos, apenas a formação superior e a pós-graduação já são aceitos como pré-requisito de professor bilíngue.

multisseriada. Nas aulas de educação física, arte e inglês (essa última apenas para 4º e 5º ano), os alunos surdos acompanhavam o ano no qual estavam matriculados e, acompanhados pelos intérpretes de Libras que também acompanhavam os alunos dos anos finais do ensino fundamental⁷. Essa estrutura foi reorganizada em setembro do mesmo ano, com a chegada de uma outra professora bilíngue, dividindo a sala em ciclos: Ciclo I (1º, 2º ano – não tínhamos alunos surdos matriculados no 3º ano em 2016) e Ciclo II (4º e 5º ano). Nos anos finais - 6º a 9º ano -, os alunos surdos eram atendidos nas salas comuns, com acompanhamento de intérprete nas aulas em geral e professora bilíngue apenas nas aulas de língua portuguesa.

Em um segundo momento, foi preciso compreender qual seria meu papel como orientadora pedagógica da escola, articulando as práticas desenvolvidas pelos diversos profissionais da educação que ali atuavam na consolidação do projeto pedagógico da unidade. A orientação pedagógica tinha uma atuação sempre próxima aos profissionais da unidade, refletindo e participando da construção dos percursos de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a questão que se colocou por parte da escola foi garantir que os projetos construídos até o momento não fossem dissipados com a chegada de um novo membro na equipe gestora, desconhecido e em processo de alinhamento com a rede. Houve uma grande aproximação por parte dos profissionais que atuavam na educação bilíngue - professores bilíngues e intérpretes - em relação a mim, principalmente na expectativa da garantia de que pudessem me auxiliar no processo formativo, na compreensão das particularidades daquele espaço escolar como formação bilíngue.

O acolhimento dos profissionais da escola e o cuidado na construção de propostas fizeram com que o interesse pela pesquisa na área da educação de surdos fosse se intensificando. Não apenas compreender as práticas escolares e orientar os demais profissionais da escola, mas também pesquisar sobre a temática, aprofundar-se na área para, assim, obter um crescimento profissional, pessoal e acadêmico. No percurso até o ingresso no doutorado, foram realizados cursos, disciplina em pós-graduação, frequência como ouvinte em disciplina de graduação

⁷ Em alguns casos essas aulas não estavam dentro do horário de trabalho do intérprete, ficando sem o atendimento em Libras.

na Faculdade de Educação da USP. Todas as propostas envolviam conhecer melhor o campo de pesquisa e constituir-se como pesquisadora da área, tendo em vista que a formação de mestrado envolvia a questão educacional, mas na área de ensino de língua italiana, já apontada anteriormente. Prestei o processo seletivo no primeiro semestre de 2017 e, no primeiro semestre de 2018 iniciei meu percurso como doutoranda na Faculdade de Educação da USP.

O problema de pesquisa selecionado relaciona-se com a trajetória profissional que percorri dentro da educação bilíngue de surdos: compreender a organização da RMEC para essa área e as implicações no público surdo. O projeto de pesquisa tinha um outro objetivo inicial: estudar o modelo de educação bilíngue que se faz vigente no presente momento na RMEC e, no percurso acadêmico, moldou-se e alterou-se de acordo com o amadurecimento das expectativas da pesquisadora. Inicialmente, minha proposta era pesquisar a proposta da docência compartilhada na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Júlio de Mesquita Filho⁸, na qual atuava como orientadora pedagógica. Contudo, diante da dificuldade de colocar-me como pesquisadora no mesmo local de trabalho e distanciar-me para não comprometer o trabalho final, defini junto à minha orientadora uma mudança de perspectiva que será indicada adiante.

O processo reflexivo que constituímos para construir o objeto de estudo nos faz conceber que há a necessidade de se autoconhecer, isto é, de compreender-se como um ser social que faz escolhas baseadas em suas experiências. As disciplinas cursadas no primeiro e segundo ano do doutorado foram selecionadas para que pudessemos compreender melhor a pesquisa acadêmica e, dessa forma, contribuir para o delineamento do objeto de estudo e também das escolhas teóricas que seriam feitas para a produção da tese. A última disciplina, **Educação de Surdos: o fazer Pedagógico nos Espaços de Educação Bilíngue**, cursada em 2019, foi a mais diretamente ligada ao objeto estudado e fechou um ciclo de conhecimentos com relevantes discussões sobre a educação bilíngue de surdos.

Contudo, foi no decorrer da disciplina **Micropolítica e Pesquisa-Intervenção na Interface entre Psicologia e Educação**, cursada em 2018, que me encontrei com o objeto de pesquisa. Durante o curso, a professora propôs uma reflexão

⁸ A Resolução SME nº 16, de 29 de novembro de 2023, renomeou a unidade como Escola Municipal de Ensino Fundamental Integral (Emefei), tendo em vista o ingresso da unidade no Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI" no ano de 2024.

acerca de como o tema da pesquisa consolidou-se em nós e solicitou, como trabalho final da disciplina, uma carta na qual as expectativas presentes em um momento histórico específico tenham levado à escolha do tema da pesquisa. Diante de tal proposta, encontrei-me no desafio da orientação pedagógica na educação bilíngue o escopo que me conduziu à escolha do projeto.

No contexto da carta, tínhamos uma mudança de paradigma na organização da educação bilíngue na RMEC e, por consequência, em uma reestruturação da escola em um formato diferente do vigente até 2016. A passagem da sala bilíngue para a docência compartilhada, em sala inclusiva, produziu uma sequência de desafios que repercutem até o momento na escola. Como orientadora pedagógica da escola, fui uma das responsáveis por fazer essa transição das políticas educacionais e organizar propostas formativas para os profissionais que ali atuavam, contudo, não tinha também todo o arcabouço teórico necessário para conduzir uma reflexão de tamanha intensidade.

É nesse contexto de mudança de estrutura, implementação de uma nova política pública, marcada por conflitos de todas as ordens, que a presente pesquisa se delineou. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas publicou a Portaria SME nº 13 (CAMPINAS, 2016a), que visa a instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas, em consonância com a indicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que aponta a necessidade de se incluir os alunos com deficiência em salas regulares⁹, e em cumprimento à Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) - LBI -, de 6 de julho de 2015, que indica a incumbência do poder público de:

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

⁹ “Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças”. (UNESCO, 1994, p. 5).

A indicação de uma portaria específica para a educação de surdos surge da necessidade de repensar o espaço escolar e ressignificá-lo diante das novas propostas inclusivas. A RMEC estava em um processo de transição, tendo em vista que se organizava com o modelo de escolas polo bilíngue entre os anos de 2008 a 2013, reestruturou-se, entre 2014 e 2016, com mais de um modelo vigente: algumas escolas com a proposta inclusiva, nas quais o professor bilíngue já atuava em sala comum; uma escola polo com sala bilíngue, na qual uma professora bilíngue atuava com todos os alunos surdos de 1º a 5º ano, de forma multisseriada, com a instrução feita em língua brasileira de sinais (Libras) e atendimento de 6º ao 9º ano com a presença de intérprete de Libras e professor bilíngue nas aulas de língua portuguesa; algumas escolas com atendimento de 6º ao 9º ano nos mesmos moldes da polo bilíngue, mas com a presença menor de alunos surdos; e a escola polo bilíngue de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava na mesma organização do 6º ao 9º ano. Contudo, a partir da vigência da portaria, 2017, os alunos surdos da sala bilíngue passaram a fazer parte da sala comum, com surdos e ouvintes, na qual professor de classe comum e professora bilíngue atuam com ambos, no mesmo espaço.

Essa nova organização de sala concebida como docência compartilhada em sala inclusiva para surdos é uma proposta inovadora em Campinas. A presença de dois agentes professores - o professor de classe comum e o professor bilíngue - tem por base o conceito de ensino colaborativo¹⁰, no qual ambos são co-responsáveis pela sala, cabendo aos dois o ensino de surdos e ouvintes. Com essa estrutura, é necessário refletir acerca das práticas de ensino e da organização dos planos individualizados para que os alunos surdos sejam atendidos de acordo com suas especificidades.

As alterações de políticas públicas e a construção de uma proposta própria da rede conduziram à reflexão de quais são as concepções de educação bilíngue para surdos na rede em questão. Somado a isso, a participação na disciplina **Interesses Organizados e Processos Decisórios em Políticas Públicas**, cursada em 2018,

¹⁰ Compreende-se aqui por ensino colaborativo a definição utilizada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), na qual “o ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público-alvo da educação especial [...]” (p. 45).

contribuiu para a construção de uma visão mais crítica acerca da relevância dessas alterações nas construções escolares, favorecendo a ampliação do objeto de pesquisa, antes voltado apenas para a escola polo em que eu atuava, e passando para o percurso da rede em relação à educação de surdos.

Embora uma longa trajetória tenha se construído em minha vida profissional, durante o processo de qualificação, adiado de março de 2020, para junho de 2020 por causa da pandemia de Covid-19, uma nova mudança de cargo trouxe impactos no processo da pesquisa. Deixei o cargo de Orientadora Pedagógica da escola comum polo bilíngue, ingressando como Coordenadora Pedagógica na RMEC, atuando na área de Ensino Fundamental e EJA, da Coordenadoria Setorial de Educação Básica. O novo cargo me possibilitou um contato maior com a elaboração das políticas públicas da RMEC e auxiliou no desenvolvimento da pesquisa documental, pois promoveu um contato maior com profissionais que vivenciaram processos de transição na RMEC em momentos diferentes e sob outras perspectivas. Diante do quadro apresentado e, após ser repensada e reestruturada, a presente pesquisa tem como proposta analisar a trajetória histórica da educação de surdos na RMEC no período de 1989 a 2022.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação básica é um direito de todos que nem sempre é realizado com a abrangência necessária. Por muitos anos, os alunos com deficiência eram segregados do processo de ensino-aprendizagem (JANUZZI, 2004), ficando à margem do processo educacional. Mendes (2010), ao traçar um breve histórico da Educação Especial no Brasil, aponta que, no momento de expansão da educação por meio do movimento escola nova,

A igualdade de oportunidades tão pregada passou a significar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, ao mesmo tempo em que a segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares, passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010, p. 97).

Nos tempos atuais, há uma tentativa de incluir a todos nesse processo, não mais em instituições ou salas especiais destinadas às pessoas com deficiência, mas sim nas salas de aula comuns. Essa demanda de inclusão de todos no ensino regular, consolidada com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que serviu de base para a elaboração das leis de inclusão educacional que vigoram em nosso país atualmente¹¹, foi precedida da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)¹². Nesta última, destaca-se o princípio de promoção de equidade na universalização do acesso à educação. No artigo terceiro da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), destacam-se os seguintes itens:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

¹¹ Indicaremos essas leis em outros capítulos dessa pesquisa.

¹² Declaração originada da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial.

No item quatro, tem-se a preocupação com as minorias linguísticas e, no item cinco, a referência às pessoas com deficiência, ambos apontados como públicos prioritários para essa compreensão de que a educação deve ser pensada para todos e, dessa forma, deve incluir os diversos grupos de nossa sociedade. A educação de surdos vai ocupar ora o grupo das minorias linguísticas, ora o grupo das pessoas com deficiência, a depender da concepção de surdez adotada em nossa sociedade. O confronto entre o modelo clínico - que aponta a surdez como uma deficiência - e o modelo antropológico - que ressalta a surdez como característica de uma minoria linguística (SKLIAR, 2016) são concepções em disputa, que influenciam na adoção de políticas públicas para atendimento do público surdo. Diante da adesão nacional às declarações da Unesco mencionadas, políticas públicas são constantemente pensadas e apresentadas pelas redes de ensino para promover essa inclusão.

No entanto, não é suficiente apenas nomear-se inclusivo, sem, de fato, conceber seu significado. Com o intuito de compreender o que seriam os processos inclusivos, Rodrigues (2006) destaca que:

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (p. 301- 302).

Percebe-se, aqui, que a inclusão requer mudanças muito além das superficiais, mas uma alteração de cultura escolar, ou seja, de se construir uma nova perspectiva de pensar no individual sem perder de vista o coletivo. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) destacam que:

O objetivo da EI [educação inclusiva] não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido (2011, p. 43).

Para consolidar essas mudanças, deve-se pensar em como a educação inclusiva é concebida nos espaços escolares, de que forma ela chega e quais as expectativas da comunidade escolar para colocá-la em prática. Ainscow (2005) defende que a educação inclusiva requer quatro elementos principais para se concretizar, sendo eles:

Inclusão é um processo. [...]; A inclusão preocupa-se com a identificação e remoção de barreiras. [...]; A inclusão diz respeito à presença, participação e conquista de todos os alunos. [...]; A inclusão envolve uma ênfase particular nos grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou insucesso¹³ (AINSCOW, 2005, p. 9).

Para Ainscow (2005), o sistema educacional precisa partir do pressuposto de que esses quatro elementos devem estar integrados para que seja possível construir um modelo inclusivo capaz de atender a todos, de modo com que todos possam fazer parte da comunidade escolar e dela participar efetivamente, com a possibilidade de aprender. O autor reforça ainda que:

O desenvolvimento da prática inclusiva não é, principalmente, a adoção de novas tecnologias do tipo descrito em grande parte da literatura existente [...]. Em vez disso, envolve processos de aprendizagem social em um determinado local de trabalho que influenciam as ações das pessoas e, de fato, o pensamento que informa essas ações (AINSCOW, 2005, p. 5).

A crítica de Ainscow (2005) direciona-se ao fato de que não é apenas o desenvolvimento e a aquisição de novas tecnologias que garantem a efetivação da educação inclusiva, mas também a mudança das concepções escolares e as transformações das práticas coletivas.

Nesse viés, a comunidade surda tem se manifestado em busca de seus direitos e muitos municípios procuram tratar dessa questão com um olhar criterioso, a fim de amenizar a defasagem educacional e as consequências desta. De acordo

¹³ Inclusion is a process. [...]

Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers. [...]

Inclusion is about the presence, participation and achievement of all students. [...]

Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalisation, exclusion or underachievement [Tradução nossa].

com Lacerda e Lodi (2014), essa defasagem advém de uma educação não pensada para o surdo e, muitas vezes, gerando o fracasso.

As propostas educacionais direcionadas ao sujeito surdo embora (não se pode negar) tenham como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, acabam determinando uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e de escrever satisfatoriamente ou a terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos. Isso porque, pelo fato de não ouvirem, as pessoas surdas acabam tendo dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita do grupo (ouvinte) ao qual pertencem (GÓES, 1996) e, portanto, as práticas educacionais voltadas a esta população devem considerar esta particularidade, o que nem sempre acontece (LACERDA; LODI, 2014, p. 11).

Para as autoras, ao usar um modelo único para todos os alunos, independentemente de ser surdo ou ouvinte, as propostas educacionais assumem os riscos de não atender às individualidades e, assim, excluir dentro do modelo inclusivo.

Todavia, Skliar (2016) ressalta que atribuir o fracasso escolar dos surdos a esses fatores é algo inadequado e o coloca entre os “três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação de surdos” (p. 18), elementos que o autor acredita serem superficiais para se compreender os significados presentes nesse fracasso, sendo eles:

Em primeiro lugar, está a atribuição dos surdos ao fracasso - fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino - o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosamente impiedosos com relação aos surdos (SKLIAR, 2016, p. 18).

Ao apresentar essas justificativas como causas do problema, “evita-se toda uma denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado (SKLIAR, 2016, p. 18). O autor traz ao centro do debate os desafios que defende como essenciais para o combate ao fracasso escolar e destaca que “a educação de surdos não fracassou, ela apenas não

conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (SKLIAR, 2016, p. 19).

David Rodrigues, em entrevista a Sofiato e Angelucci (2017), destaca que “a educação sempre conviveu com a possibilidade de perder alguns alunos. Estes ‘danos colaterais’ eram sistematicamente justificados com as impossibilidades de adaptação a uma escola que, ela sim, era concebida como imutável” (p. 291), ou seja, o olhar para o todo nunca foi um olhar pautado nas individualidades. Contudo, David Rodrigues enfatiza a necessidade de transformação desse olhar, pois “se não mudarmos os valores e as práticas da escola tradicional não conseguimos educar todos os alunos e logo ficamos longe de construir uma educação inclusiva” (SOFIATO; ANGELUCCI, 2017, p. 291).

Essa modificação de valores e práticas na educação de surdos só é possível, de acordo com Skliar (2016), se dermos um novo sentido à educação e, para tanto, o autor diz que:

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação (SKLIAR, 2016, p. 26).

Para Botelho (2005, p. 112), “um dos principais fundamentos da educação bilíngue é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino”. De acordo com Skliar (2004), o objetivo do modelo bilíngue é criar uma identidade bicultural que permita à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, por meio dela, da cultura ouvinte. Nesta perspectiva, Peluso e Vallarino (2014) apontam que:

[...] A educação bilíngue e bicultural para os surdos leva em consideração o seu direito (que é um dos direitos de todo o ser humano) de adquirir tanto a língua da sua comunidade (a língua de sinais), quanto a língua do Estado (a língua falada pela maioria dos ouvintes). A isto acrescenta-se também que devemos considerar o direito dos surdos a serem ensinados em uma língua que se adapte a suas particularidades psicofísicas (p. 216).¹⁴

¹⁴ “La educación bilingüe y bicultural de los sordos tiene en cuenta su derecho (que es uno de los derechos de todo ser humano) a adquirir tanto la lengua de su comunidad (la lengua de señas), como la lengua del Estado (la lengua hablada por la mayoría oyente). A esto se agrega que también tiene en cuenta el derecho de los sordos a ser educados en un tipo de lengua que se adapte a sus particularidades psicofísicas” [Tradução nossa].

Ao priorizar a fluência da língua de sinais, considerada natural para os surdos, o bilinguismo acredita que a criança tem uma aprendizagem mais significativa e um melhor desenvolvimento pedagógico e pessoal, se o processo educacional ocorrer em ambos os idiomas. Um ambiente linguisticamente favorável apresenta o uso constante e fluente da língua de sinais, atuando como suporte linguístico ao aprendizado da segunda língua e sendo um facilitador para a aprendizagem em geral.

Sendo assim, a pergunta que guia essa pesquisa é: Quais foram os percursos que a RMEC percorreu na educação de surdos durante o recorte temporal estabelecido - de 1989 a 2022? Para tanto, defende-se a tese de que, nesse período de 33 anos de trabalho na RMEC encontram-se conceitos diversos de educação de surdos, nos quais Libras e a língua portuguesa ocupam espaços diferentes de na estrutura educacional, proporcionando modelos de educação de surdos divergentes no decorrer da trajetória analisada. Além disso, ao produzir políticas públicas próprias voltadas ao público surdo, a RMEC teria já definido uma proposta de educação bilíngue de surdos própria, diferenciando-se no cenário nacional.

Com a intenção de desenvolver a tese proposta, o objetivo geral da pesquisa é analisar a trajetória histórica da educação de surdos na RMEC no período de 1989 a 2022 e refletir acerca dos processos de implementação de políticas públicas voltadas a essa área no município de Campinas. A proposta visa também observar o modo como a concepção de bilinguismo foi sendo construída pela referida rede, indicando os processos selecionados pela mesma para que se chegasse ao panorama atual.

A escolha do ano de início do recorte histórico se deu devido aos impactos que a Constituição Federal de 1988 geraram nas políticas educacionais, por meio da determinação legal do atendimento dos “portadores de deficiência” preferencialmente na rede regular de ensino. O direito de educação para todos proporcionou mudanças nas políticas de atendimento dos municípios, incluindo em Campinas. A proposta visa a observar o modo como a concepção de bilinguismo foi sendo construída por esta rede, indicando os processos selecionados pela mesma para que se chegasse ao panorama atual.

Diante desse quadro, temos como objetivos específicos:

- Analisar os documentos históricos relacionados à educação de surdos da rede municipal de ensino de Campinas do período de 1989 a 2022;
- Compreender o processo de elaboração e implementação das políticas públicas, atrelado a como o Movimento Social Surdo fez uso de estratégias de constituição de agenda para alcançar seus objetivos.

Para a construção de dados, optou-se pela pesquisa documental, tendo em vista sua capacidade de articulação com os momentos históricos e a possibilidade de compreender as perspectivas de educação de surdos em cada momento no período observado. Lüdke e André (1986) indicam a relevância do uso dos documentos ao apontar que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

Para os autores, os documentos permitem que se tenha acesso aos dados quando se torna impossível acessar os sujeitos ou ainda quando esse acesso pode comprometer a pesquisa. Considerando que o presente estudo engloba 33 anos da referida rede, torna-se indispensável retomar esses dados por meio dos documentos, principalmente por ser o enfoque da pesquisa observar o que ficou registrado desse percurso de educação de surdos na rede, não apenas por meio das políticas públicas, mas também a partir das ações que decorreram dela, como formações e seminários frutos dessas práticas que se constituem como parte indispensável da consolidação de tais políticas. Tal entrelaçamento entre políticas e ações devem ser pensados como reflexos e fazer parte da análise documental, pois, de acordo com May (2004):

Para realizar essa modalidade de análise, precisam ser estabelecidos problemas de relevância, alcance e relações entre os eventos. O meio para fazê-lo é utilizar a ideia de uma constante que pode, por exemplo, ser invocada para demonstrar o desdobramento gradual da história em termos do progresso (p. 207).

Construir essas relações ao longo do período aqui selecionado é o principal desafio, compreendendo as implicações das políticas adotadas pela rede nesses 33 anos que culminaram na atual política de educação bilíngue de surdos da RMEC.

O processo de construção de uma análise documental requer organização e pesquisa. Cellard (2008) indica que “uma pessoa que deseje empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de construir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (p. 298). Diante disso, documentos legais, tais como leis municipais, diretrizes educacionais da rede, portarias e publicações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas foram pesquisados, bem como marcos legais em âmbito nacional. Procurou-se também por registros de seminários e formações voltadas para a educação de surdos no período.

May (2004) indica que “as fontes incluem documentos históricos, como leis, declarações estatutárias e também os relatos de pessoas sobre incidentes ou períodos, nos quais elas estiveram envolvidas de fato” (p. 208). Além das destacadas, o autor ainda aponta como possíveis “outros registros governamentais: por exemplo, anais do congresso, registros ministeriais, debates, discursos políticos, registros e relatórios de comissões administrativas e governamentais” (MAY, 2004, p. 209). A lista não se esgota nos documentos apresentados nas citações indicadas. Para o autor, desde que exista um registro para que seja possível o desenvolvimento da análise, é possível considerá-lo um documento histórico.

Para que a análise documental possa ser realizada com atenção, é necessário a elaboração de etapas para o processamento dos documentos a serem debatidos. May (2004) ressalta que “os métodos utilizados dependem não apenas das perspectivas do pesquisador, mas também do tempo e dos recursos disponíveis, das metas da pesquisa e dos problemas encontrados na coleta de dados” (p. 215-216). Diante disso, optou-se pela construção de três etapas para que fosse possível uma sistematização do que seria visto como destaque para o período analisado, sendo elas:

Etapa 1: seleção dos documentos

Etapa 2: organização e categorização dos documentos

Etapa 3: análise dos documentos

Além da organização das etapas, é importante compreender como a história se constrói por meio desses documentos e também de que forma ela pode ser resgatada a partir dos mesmos. Marson (1984) destaca que:

A história contida em qualquer texto pode, assim, ser recuperada tanto em suas expressões imediatas (os acontecimentos), suas impressões sensíveis e fragmentadas (as opiniões de indivíduos e grupos), suas evidências empíricas (os fatos registrados em local e data), que são a forma pela qual os objetos do passado se apresentam a nós; quanto em seus indivíduos mais “organizados” e consistentes, geralmente sistematizados nas representações do espírito (filosofia, arte, religião, ciência, etc.). O grande desafio dos historiadores e de qualquer explicação histórica tem sido justamente a religação desses vários lados do objeto reconstruído, numa síntese efetiva que trabalhe a determinação sem cair em causalidade mecânica (p. 50-51).

Selecionar a forma como essa recuperação histórica será realizada por meio dos documentos é essencial, tendo em vista os diversos segmentos que podem ser articulados para a análise. Para se atribuir valor a um documento, Marson (1984) indica que há duas maneiras possíveis. A primeira delas, tradicional, compreende o documento como a expressão exata da realidade, como se ele fosse o próprio “fato” ocorrido, trazendo ao historiador a função de apenas organizar esses documentos que já refletem a situação real. Já a segunda, em oposição, compreende o documento como uma amostragem dos fatos, ou seja, apenas um relato do ocorrido, sendo assim, é função do historiador julgar e decidir sobre o que será apresentado.

Tendo delineado os percursos a serem traçados, a presente pesquisa distribui-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a trajetória da educação bilíngue de surdos no Brasil, partindo da diferença existente entre bilinguismo e educação bilíngue e das definições apontadas por autores diversos, que se constituíram no campo de estudo. A partir dessa diferenciação, busca-se abordar os conceitos dentro da educação de surdos, com o objetivo de compreender as escolhas e as pesquisas desenvolvidas, especificamente, no Brasil. O capítulo encerra-se com os encaminhamentos dados às políticas públicas para a educação bilíngue de surdos no cenário atual brasileiro, na perspectiva das políticas linguísticas.

O segundo capítulo busca conceituar políticas públicas e suas implicações para a pesquisa em questão. Primeiramente apresentaremos algumas definições

importantes dentro do campo, que são indispensáveis para a constituição da temática e, posteriormente, partiremos para a reflexão acerca da relevância das políticas públicas na construção de propostas de educação bilíngue para surdos no âmbito nacional, com a intervenção do Movimento Social Surdo, identificando os principais marcos legais e os encaminhamentos gerados a partir da implementação dessas políticas.

O terceiro capítulo dá luz ao percurso metodológico traçado para a construção e análise dos dados de pesquisa e tem por objetivo apresentar o delineamento metodológico da pesquisa e a organização dos documentos selecionados para a análise documental a ser realizada nos capítulos subsequentes.

O quarto capítulo tem por objetivo, por meio da análise documental na RMEC, compreender como Campinas articulou as legislações nacionais e internacionais na reflexão de uma proposta de educação de surdos no período 1989 a 2007, momento em que a rede passou por diversas perspectivas na Educação Especial e pode estruturar suas práticas para o próximo período a ser observado nesta pesquisa.

O quinto capítulo engloba o período de 2008 até 2022, no qual a RMEC incorpora a educação bilíngue de surdos, com a implementação do projeto piloto em algumas escolas polo e, posteriormente, define sua própria política pública atual, com base nas reflexões desenvolvidas em todo esse percurso de educação especial.

Nas considerações finais, ressalta-se o percurso realizado na pesquisa, com as indicações dos avanços e desafios da RMEC diante dos modelos de educação de surdos adotados no recorte temporal estabelecido e a reflexão acerca das políticas linguísticas na educação bilíngue de surdos sob a ótica das teorias aqui apresentadas e debatidas.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Como embasamento teórico e justificativa para a escolha do objeto de pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o intuito de verificar se a pesquisa tinha um caráter inovador e se contribuiria para a área de educação bilíngue de surdos.

O levantamento bibliográfico foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁵ (BDTD), tendo em vista que esse banco de dados oferece acesso a teses e dissertações de diversas instituições públicas e privadas distribuídas pelo Brasil. A base BDTD facilita a busca ao centralizar as bases de cento e vinte e três universidades brasileiras. Dessa forma, é possível realizar a busca em uma única biblioteca e acessar as bases dos principais centros de pesquisa do país. Escolher uma base de dados abrangente foi importante, pois encontramos pesquisas sobre a RMEC não apenas no eixo Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade de São Paulo (USP), como será possível verificar abaixo, outras universidades do Estado de São Paulo também desenvolveram pesquisas que se relacionam com o município de Campinas.

Para a busca na BDTD, o recorte temporal escolhido foi o período de 2009 a 2019¹⁶. Selecionamos um período de 10 anos, pois percebemos que a produção acadêmica relacionada à temática abordada em nossa pesquisa foi relevante nesse período e trouxe contribuições indispensáveis que serão aqui apresentadas.

Para o levantamento bibliográfico, foram realizadas duas buscas principais. A primeira com ênfase em políticas públicas da educação inclusiva do município de Campinas como um todo, sem especificar a linha de pesquisa da educação bilíngue de surdos, visando debater os aspectos gerais dessa área. E a segunda com ênfase em políticas públicas voltadas para a educação bilíngue de surdos no município. Vale apontar que não vamos tratar aqui das pesquisas que não tomam por princípio a análise das políticas públicas da rede municipal de ensino de Campinas ou ainda aquelas que têm como enfoque principal apenas as práticas em escolas e/ou com alunos sem relacioná-las diretamente às políticas públicas da RMEC.

¹⁵ Site utilizado para pesquisa: <http://bdtd.ibict.br/>

¹⁶ Selecionamos 2019 como o ano final do recorte temporal do levantamento devido à qualificação da tese que ocorreu no ano de 2020. Diante disso, novas teses e dissertações publicadas após esse recorte temporal não foram incluídas na análise apresentada.

A definição de quais trabalhos iriam compor o levantamento bibliográfico da presente pesquisa foi feita em duas etapas. Em uma primeira etapa, fizemos uma leitura inicial do título e do resumo do trabalho, verificando se a temática ali proposta atendia o objetivo de nossa busca. Caso ainda restassem dúvidas, verificávamos no sumário e na introdução do trabalho se existia alguma relação com as políticas públicas da RMEC no campo da Educação Especial, educação inclusiva ou educação de surdos.

A primeira busca realizada utilizou como pesquisa as palavras-chave “educação inclusiva” e “município de Campinas”. Optamos pelo uso das aspas para que pudéssemos encontrar trabalhos nos quais as expressões completas estivessem presentes. Deixamos em aberto para que essas expressões estivessem presentes em todos os campos e não apenas no título e no resumo. Nessa primeira pesquisa, encontramos três trabalhos no recorte temporal selecionado que continham as duas expressões: Lourenço (2019), Souza (2013) e Rosa (2014).

Na segunda busca realizada, o primeiro termo foi alterado para “Educação Especial”, com a manutenção do segundo, “município de Campinas”. Dos quatro resultados encontrados, um era referente ao município de Campina Grande e foi descartado, restando três trabalhos: Lourenço (2019), Rosa (2014) – já encontrados na busca anterior – e Souza (2012).

Uma última alteração foi realizada nos termos, indicando para pesquisa “Educação Especial”, “Campinas” e “Municipal”. Com essa busca, obtivemos 18 resultados, dentre eles, foram retiradas as pesquisas que não se relacionavam ao município de Campinas e também aquelas que falavam exclusivamente sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Campinas, restando três trabalhos: Lourenço (2019), Padilha (2009) e Sotero (2014).

Nessa pesquisa com ênfase no termo “Educação Especial”, apenas um trabalho relacionado à educação de surdos foi encontrado, Souza (2012). Passamos então à pesquisa de termos específicos. A primeira pesquisa realizada relacionou os termos “políticas públicas”, “educação de surdos” e “Campinas”. Obtivemos cinco resultados, dentre eles, apenas dois eram relacionados à educação de surdos no município de Campinas: Sartori (2019) e Fernandes (2019).

Fizemos um último levantamento para verificar se não havíamos deixado nenhuma dissertação ou tese relacionada à educação de surdos no município de Campinas que não o citasse diretamente em seu resumo e colocamos como termos

“educação bilíngue”; “surdos”; e “municipais”. Avançamos nessa pesquisa, pois obtivemos como resposta apenas quinze itens, um número possível para ser conferido. Desses itens, a maioria pode ser descartada com a leitura do título, pois deixava explícita sua relação com outro município. Duas dissertações eram repetidas e a conferência de quatro delas precisou ser feita por meio da leitura do resumo. Com a leitura do resumo, apenas uma delas não deixava nítida sua relação com Campinas e, ao usar a ferramenta de busca no texto, foi possível verificar que a dissertação era referente ao município de Campinas. Sendo assim, adicionamos ao *corpus* do levantamento bibliográfico a pesquisa de Moraes (2018).

Cabe aqui indicar que, caso não fosse estabelecido um período de 10 anos, outras teses e dissertações estariam presentes no levantamento bibliográfico. Contudo, para o recorte temporal desejado, apenas as pesquisas que se enquadraram dentro do período de 2009 a 2019 foram aqui apresentadas. Para além do recorte temporal estabelecido, há importantes pesquisas, realizadas em períodos anteriores, que se destacam ao abordar a Educação Especial no município de Campinas como, Moraes (1998), Silva (2000) e Joaquim (2006). Além disso, temos pesquisas na área da educação de surdos no município de Campinas, como Silva (2003).

A pesquisa na BDTD indicou que, no início do recorte temporal selecionado, é perceptível que a educação inclusiva e a Educação Especial aparecem em mais pesquisas. Contudo, nos últimos anos do período, as pesquisas sobre educação bilíngue de surdos vêm ganhando destaque e, dentro do campo selecionado - políticas públicas - três pesquisas analisam o cenário da cidade de Campinas.

Diante das teses e dissertações encontradas, trouxemos para a presente pesquisa as principais contribuições de cada uma delas que convergem com o nosso objeto de pesquisa, a educação bilíngue de surdos na RMEC, com base na implementação de políticas públicas.

Para organizar as contribuições de cada pesquisa para este trabalho, discorreremos primeiramente sobre os temas que envolvem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, posteriormente, aqueles que envolvem propriamente a educação bilíngue de surdos.

No quadro abaixo, sintetizamos as pesquisas que desenvolvem temas voltados às políticas públicas de educação inclusiva na RMEC.

Tabela 1 - Pesquisas em Políticas Públicas e Educação Inclusiva na RMEC

AUTOR/ Título	Instituição	ANO	Nível
PADILHA, Adriana Cunha. Projeto Político-Pedagógico e Educação Especial: Ações, Contradições e Desafios à Inclusão Educacional na Rede Municipal de Campinas/SP.	Pontifícia Universidade Católica - Campinas/ Educação	2009	Mestrado
SOUZA, Flavia Faissal de. Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar.	Universidade Estadual de Campinas/ Educação	2013	Doutorado
SOTERO, Mariana da Cunha. Política Municipal de Educação Especial de Campinas no Período de 2005 a 2012.	Universidade de São Paulo/ Educação	2014	Mestrado
ROSA, Erica Aparecida Capasio. Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões.	Universidade Estadual Paulista/ Educação Matemática	2014	Mestrado
LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais.	Universidade Estadual Paulista/ Planejamento e Análise de Políticas Públicas	2019	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora

As pesquisas listadas no Quadro 1 reforçam o caráter precursor da RMEC na área da Educação Especial. Padilha (2009) salienta que já na Lei Orgânica do Município (CAMPINAS, 1990a) foram garantidas condições para a pessoa com deficiência, antes mesmo do surgimento das atuais leis que versam sobre a educação inclusiva.

Todavia, ainda que as políticas públicas sejam indispensáveis para o desenvolvimento do processo inclusivo, Padilha (2009, p. 44) ressalta que “a escola é que deve ser modificada para receber o aluno, apresentando deficiência ou não, devendo ser problematizada no ambiente educacional a questão da diferença por fatores de limitações físicas, mentais, etnias, gênero ou classe”. Nota-se, aqui, que o foco da pesquisa se dá em como essas políticas tomam corporeidade no contexto

escolar, mais precisamente no objetivo por ela proposto: “refletir sobre a construção e desenvolvimento dos Projetos Políticos-Pedagógicos e sua relação com práticas escolares inclusivas” (PADILHA, 2009, p. 18).

Embora este estudo seja voltado ao contexto escolar, pois “especificamente no espaço escolar, explicita-se que as reflexões sobre o que é diferença e as razões que alimentam posturas pedagógicas excludentes ainda hoje permeiam as práticas educacionais” (PADILHA, 2009, p. 46), a pesquisa tem como escopo compreender o conceito de educação inclusiva que circula na RMEC, tornando-se, assim, uma visão global da rede.

Em sua análise dos dados, Padilha (2009) destaca que apenas um dos itens de resolução específica, publicado no ano de 2008, referente à elaboração do Projeto Pedagógico destina-se à educação inclusiva, a ser inserida no plano de ensino dos docentes e reflete que:

Desta forma infere-se que a SME [Secretaria Municipal de Educação], por meio da resolução, entende que a proposta inclusiva se destina apenas a aspectos pedagógicos, retirando a função do coletivo da escola em relação à discussão e implementação das propostas para alunos com deficiência (PADILHA, 2009, p. 89).

Cabe aqui apontar que muitos avanços podem ser encontrados na rede municipal de ensino de Campinas desde 2009 até o momento atual e que em 2019 já é possível encontrar outros espaços para a educação inclusiva dentro do seu projeto pedagógico. Contudo, ainda atrelados, em sua maioria, aos aspectos pedagógicos.

Ainda no campo de pesquisas de contexto escolar que refletem acerca da visão da RMEC, Souza (2013) apresenta um recorte de uma escola de periferia para debater o conceito de educação inclusiva em Campinas. O texto traz documentos de 2008 da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) que refletem quais princípios a rede adota como norteadores da educação inclusiva¹⁷, destacando os princípios da Educação Especial.

Importante destacar a necessidade de traçar os princípios da rede para que seja possível compreender que há uma reflexão acerca do tema e, como apontado em Padilha (2009), essa preocupação apresenta-se já em momentos anteriores na elaboração de leis do município.

¹⁷ O link do documento citado na tese não se encontra mais disponível para consulta.

Souza (2013) enfatiza que a RMEC toma como base para a criação de seus documentos as diretrizes e leis nacionais sobre educação inclusiva, seguindo os encaminhamentos propostos pela federação. A pesquisadora aponta que no *site* da prefeitura constava que:

Campinas é município-polo do programa do MEC Educação Inclusiva: Direito à Diversidade desde 2004, sendo responsável também pela formação de gestores e de equipes pedagógicas para a construção de sistemas educacionais inclusivos também dos municípios de abrangência (SOUZA, 2013, p. 150).

Tal fato sinaliza um envolvimento com a implementação das políticas públicas vigentes. Contudo, a pesquisa realizada por Souza (2013) revela que, embora existissem muitos documentos no que se refere à educação inclusiva, no contexto escolar a situação ainda se encontravam dificuldades de implementação, como ausência de formações para os membros da equipe gestora. Souza (2013) pode constatar, durante sua pesquisa, que muitos documentos voltados para a Educação Especial estavam em processo de elaboração durante sua pesquisa no ano de 2009 e, dessa forma, teve acesso a documentos incompletos ou esboços que estavam em construção pela rede. Diante dessa pesquisa realizada, Souza (2013) enfatiza que:

Podemos aqui já destacar alguns pontos que chamam a atenção em relação ao trabalho da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva inserida na estrutura da educação básica nessa unidade de ensino de periferia, cujas condições concretas de vida da comunidade e estrutura para o funcionamento da escola podem ser descritas por sua precariedade. Os pontos são: a Remec assume as diretrizes do MEC, tanto para a educação básica como para a Educação Especial, com todas as suas contradições, mas ainda sem parâmetros específicos, sem informação aos gestores e formação dos professores de classes regulares; os alunos são considerados com deficiência mediante um diagnóstico médico, apontando para um descompasso da própria política, pautada no modelo social de deficiência e em princípios pedagógicos; a escola recebeu todo o material do MEC para implementação do serviço de AEE, mas ele não foi utilizado, nem o serviço foi ofertado a quem era de direito (p. 172).

A elaboração de políticas em percurso é parte constituinte da sociedade em formação, todavia compreende-se que aqueles que passam por esse momento de construção enfrentam momentos de superação de desafios, como os apontados pela escola observada por Souza (2013). A percepção de que existe um movimento

de implementação das políticas que vem de forma externa é importante para compreender os demais movimentos que a RMEC irá propor e também articulá-lo com o processo de educação bilíngue de surdos, objeto desta pesquisa.

A dissertação de Sotero (2014) é uma pesquisa mais ampla sobre a área, não focada em um contexto escolar, mas buscando uma visão geral da RMEC. A proposta apresentada é delinear um período na história da Educação Especial do município de Campinas que ainda não havia sido apresentado em pesquisas, tendo em vista que as mesmas foram realizadas em períodos anteriores¹⁸. Sendo assim, Sotero (2014, p. 50) propõe “analisar os princípios, finalidades e diretrizes da política para educação especial do âmbito da gestão da Smec de 2005 a 2012”. Apesar de dar ênfase no período apontado, Sotero (2014) faz uma síntese das políticas que antecederam o recorte histórico selecionado, embasada nas pesquisas anteriormente desenvolvidas por outros pesquisadores.

Sotero (2014) destaca a Lei nº 6.134, de 07 de dezembro de 1989, como a precursora no município para a educação de pessoas com deficiência, tendo em vista que:

Autorizava o poder executivo a criar salas de recurso, equipes itinerantes e classes especiais, quando comprovada a sua necessidade, para atender à demanda local de alunos com deficiência. Essa lei também estabelecia que, para serem atingidos seus objetivos, o atendimento dos alunos poderia ser realizado por meio de convênios com entidades particulares e públicas (SOTERO, 2014, p. 50).

Além disso, a Lei Orgânica do Município (CAMPINAS, 1990a), em vigor até hoje, também trazia artigos que contemplavam a Educação Especial, assegurando o atendimento educacional à pessoa com deficiência. A constituição histórica da Educação Especial na RMEC é repleta de ações e transformações em seus trajetos. Essa primeira etapa é retratada com muitos acontecimentos e alterações que surgiam com as mudanças governamentais. É importante ressaltar que as mudanças ocorreram, principalmente, no campo das ações de formação e de práticas, mas que as legislações implementadas se mantiveram sem grandes alterações diante das mudanças políticas, o que traz estabilidade à proposta central

¹⁸ Sotero (2014) cita como pesquisas que abordam os períodos anteriores da rede: Joaquim (2006); Moraes (1998) e Silva (1994 e 2000).

da educação inclusiva, já apontada na Lei Orgânica do Município (CAMPINAS, 1990a).

Sotero (2014) sinaliza que os documentos que versam sobre as políticas de Educação Especial da RMEC não são encontrados de forma isolada, pois:

Os fundamentos e diretrizes da educação especial da Smec são transversais às orientações do EF [Ensino Fundamental], EI [Educação Infantil] e EJA [Educação de Jovens e Adultos], o que está em consonância o princípio da educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino, posto na legislação educacional federal (p. 57).

Nota-se, todavia, que é necessário conhecer a RMEC para compreender que essas políticas se encontram de forma transversal e saber em quais documentos é possível encontrá-las.

Há um destaque muito grande para as formações realizadas pela RMEC no período analisado por Sotero (2014). Percebe-se, com isso, um investimento da rede em formar os profissionais de Educação Especial que atuavam e promover debates que pudessem envolver o público-alvo a ser atendido nas escolas. Além disso, os Grupos de Formação ganham espaço, e começam a promover a reflexão acerca do trabalho do profissional na escola. Esses grupos destacam-se, pois continuam fazendo parte das formações atuais da RMEC.

Ainda em Sotero (2014), é possível destacar a explanação da educação bilíngue de surdos que começa a ser implementada na política de Educação Especial da RMEC, pontos estes que serão abordados no decorrer dos próximos capítulos.

Embora a dissertação de Rosa (2014) não destine todo um capítulo para debater as políticas públicas da RMEC sobre a educação inclusiva, a autora aborda o debate em questão ao desenvolver em seu texto a investigação acerca da “inclusão escolar e o processo de ensino e a aprendizagem de matemática de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” (ROSA, 2014, p. 13), por meio da narrativa dos professores.

A pesquisa destina uma parte a apresentar alguns documentos municipais que versam sobre a Educação Especial, desde a Lei Orgânica do Município (CAMPINAS, 1990a) – como já apontado, indica pela primeira vez o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência – até o Decreto nº 17.784

(CAMPINAS, 2012d), de 28 de novembro de 2012, que define a obrigatoriedade das matrículas de alunos com deficiência e de alunos com transtornos globais de desenvolvimento no Ensino Infantil, Fundamental e EJA.

A explanação desses documentos auxilia na reflexão construída acerca das narrativas dos profissionais que atuam com o ensino de matemática e levaram Rosa (2014) a concluir que, na RMEC, as “Leis sobre a inserção dos alunos com deficiência estão sendo estabelecidas e implantadas sem estrutura física e social para torná-las realidade, é o que denunciam os professores” (p. 132).

A última pesquisa desse primeiro grupo é a de Lourenço (2019), que traça um comparativo entre a legislação federal e a municipal de Educação Especial, com o objetivo de criar uma proposta de intervenção para a RMEC. Lourenço (2019) reforça o alinhamento da rede com as políticas nacionais, com o enfoque na perspectiva da educação inclusiva. Por ter como intenção traçar esse comparativo entre as legislações e mostrar distanciamentos e aproximações, a pesquisa de Lourenço (2019) não faz um debate aprofundado de cada legislação encontrada.

A amplitude da pesquisa de Lourenço (2019) tem como objetivo final a elaboração de um plano de intervenção para o município de Campinas, indicando quais aspectos ainda precisam ser aprofundados ou acrescentados nas normas da RMEC. A autora aponta aspectos como a ausência dos termos “escola inclusiva” e “cultura inclusiva” nas legislações, a valorização da diferença, ter documentos que indiquem ações para o trabalho em sala de aula, entre outros. Além disso, Lourenço (2019) propõe o oferecimento de um grupo de estudos sobre educação inclusiva, voltado aos profissionais da educação da RMEC, tendo em vista que “apesar dos avanços da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Campinas, é possível observar que tal concepção de educação está em construção” (LOURENÇO, 2019, p. 69).

Após analisarmos as pesquisas que tratam do quadro geral da educação inclusiva, o quadro abaixo indica as pesquisas voltadas às políticas públicas para a educação bilíngue de surdos no município de Campinas.

Tabela 2 - Pesquisas em Políticas Públicas e Educação Bilíngue de Surdos na RMEC

AUTOR/ Título	Instituição	ANO	Nível
SOUZA, Sibebe Maria de. Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais.	Universidade Estadual de Campinas/ Educação	2012	Mestrado
MORAIS, Mariana Peres de. Trajetórias Históricas de Escolas Municipais com Propostas de Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos.	Universidade Federal de São Carlos/ Educação Especial	2018	Mestrado
SARTORI, Ingrid Julliane Freires. Políticas Públicas, Inclusão e Educação Bilíngue de Surdos em Campinas (SP): 2007 - 2017.	Pontifícia Universidade Católica - Campinas/ Educação	2019	Mestrado
FERNANDES, Elaine Andrade Peres. Políticas Públicas da Educação de Surdos no Século XXI: Análise de Documentos Federais, Estaduais e Municipais.	Universidade Estadual de Campinas/ Educação	2019	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora

Nas pesquisas que versam sobre a educação bilíngue de surdos na RMEC, encontramos estudos que se dedicam, principalmente, ao período posterior a 2008, momento no qual a rede implementou um projeto piloto de educação bilíngue para surdos em algumas escolas municipais. Souza (2012) apresenta sua experiência nesse projeto e retrata as implicações deste para a aprendizagem do aluno surdo, visto que “este projeto educacional foca a língua de sinais, pois a proposta de inclusão bilíngue é aceitar as duas línguas que são reconhecidas aqui no Brasil, que são a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais” (p. 76). A autora aponta ainda que “este projeto é um direito da pessoa surda por respeitar os aspectos culturais, sociais, a metodologia e as propostas curriculares” (SOUZA, 2012, p. 77).

A perspectiva de Souza (2012) acerca da educação bilíngue de surdos perpassa a necessidade da Libras ser reconhecida com língua de prestígio social, haja vista que, ao dominar outras línguas estrangeiras, há um status social, mas não se percebe o mesmo diante do domínio da Libras. A autora aponta que, mesmo sendo uma língua reconhecida no Brasil, a Libras não tem um grande valor social. Sendo assim, ao enfatizar a educação bilíngue de surdos, Souza (2012) destaca a

importância da Libras e a necessidade de colocá-la em uma posição de igualdade com a língua portuguesa, pois:

Mais do que a inclusão bilíngue escolar, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais por sujeitos ouvintes permitiria, na prática, uma maior comunicação e isso significa inclusão social: todos em comunicação com todos, trocando experiências, opiniões (SOUZA, 2012, p. 82).

A tentativa de Libras atingir o mesmo prestígio das demais línguas é uma busca constante dentro da educação bilíngue de surdos e deve ser um dos objetivos em sua implementação, principalmente ao propor um ambiente que seja bilíngue não apenas aos surdos, mas também aos ouvintes que façam parte da comunidade escolar.

Souza (2012) encerra sua pesquisa com a análise de sua atuação como professora de Libras para surdos e ouvintes em uma escola polo da RMEC, relatando seus desafios e a elaboração das estratégias de ensino para públicos de diferentes idades.

Morais (2018) também propõe analisar a trajetória histórica das escolas-polo bilíngues inclusivas¹⁹ e, a partir dessa perspectiva, “problematizar as políticas inclusivas e analisar o que poderá estar camuflado nos discursos políticos que articulados aos saberes científicos, produzem o ‘verdadeiro’ saber como uma prática social, no caso, nas políticas educacionais para surdos” (p. 14).

Indispensável ressaltar o posicionamento de Moraes (2018) sobre a questão, pois, como a própria autora afirma “assim como a inclusão não é consenso, o modo de produzir educação bilíngue para surdos também não o é” (MORAIS, 2018, p. 14). Dessa forma, será possível encontrar na literatura da área formas diversas de se compreender e de se colocar em prática a educação bilíngue de surdos, de acordo com as concepções de educação inclusiva presentes em cada rede de ensino.

Para tanto, Moraes (2018) alerta para o fato de “enquanto as políticas inclusivas não se dedicarem à convivência das diferenças e, não for produzido pelas

¹⁹ Nomenclatura apresentada por Moraes (2012) para as escolas de educação bilíngue de surdos que têm como proposta a inclusão dos surdos em salas contendo apenas alunos surdos, com instrução em Libras. A autora aponta que “essa organização é configurada para garantir possibilidades educacionais significativas para o processo específico de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, as quais possuem diferenças linguísticas necessárias para manutenção de estratégias pedagógicas diferenciadas” (MORAIS, 2012, p. 47). Moraes (2012) aponta ainda que esse modelo rompe com a proposta da política de educação inclusiva, mas permite que o surdo seja verdadeiramente incluído no processo.

peças que dela fazem uso, o real sentido de diferença tende a sofrer um apagamento, tende a ser ignorado aparecendo, assim, a exclusão” (p. 26). Isto é, a construção de uma política pública inclusiva precisa ouvir aquele que será favorecido e compreender suas reais necessidades dentro desse processo. Tal fato é apontado no apagamento do projeto piloto na RMEC relatado por Moraes (2018) ao comparar o início do projeto piloto e as políticas adotadas até o final de sua pesquisa.

A pesquisa de Sartori (2019) tem seu enfoque na proposta de educação bilíngue de surdos da RMEC, visando “analisar e discutir as normativas legais das políticas públicas que pretendem realizar a inclusão de surdos na educação municipal de Campinas” (p. 19). O recorte da pesquisadora se dá na Portaria SME nº 13/2016 (CAMPINAS, 2016a) e seus diálogos com as políticas nacionais e os princípios da educação bilíngue de surdos.

O texto traz uma explanação de conceitos de políticas públicas e a consolidação das políticas de educação inclusiva na esfera federal. Contudo, a autora aponta que:

É necessário muita atenção e cuidado ao defender a questão linguística da educação de surdos para não manter os discursos e ações pseudoinclusivas: por exemplo, reduzir a educação bilíngue de surdos à presença e convivência harmoniosa de duas línguas dentro de uma classe, ou até mesmo da escola, sem o esforço de um trabalho da família, dos docentes, da gestão, do aluno, dos funcionários, enfim da comunidade escolar (SARTORI, 2019, p. 100).

A ideia de Sartori (2019) reforça o conteúdo apresentado por Moraes (2018) em relação à compreensão do que são as políticas inclusivas e de que como elas devem acontecer, enfatizando o envolvimento de todos e dando destaque à importância da Libras dentro de um contexto bilíngue. Em sua análise documental, Sartori (2019, p.125) aponta que “por vezes, a sensação causada pela legislação é a de que a simples existência da língua de sinais nos diversos espaços os tornam completamente acessíveis e inclusivos”. A autora reforça a necessidade do “verdadeiro sentido linguístico” (SARTORI, 2019, p. 126).

Como reflexão final acerca das políticas públicas debatidas em sua pesquisa, Sartori (2019) aponta que “assumir uma vertente linguística ao pensar políticas para

a educação de surdos pode ser uma maneira de incluir, de fato, os surdos na sociedade” (p. 141).

Como última pesquisa em nosso recorte temporal, temos Fernandes (2019), que tem como objetivo a análise de “como os documentos oficiais norteadores das políticas públicas voltadas aos surdos na esfera da Educação Básica no século XXI - especificamente de 2002 a 2018 - apresentam a surdez, como delineiam e constroem modelos e práticas de ensino voltadas aos surdos” (p. 13).

A autora defende, por meio de seu referencial teórico e do debate construído sobre a educação inclusiva, a ideia de que “a igualdade de acesso a todos a uma mesma escola por si só não garante a inclusão e da mesma forma não afasta a exclusão” (FERNANDES, 2019, p. 45), ou seja, muitas vezes as condições desiguais afetam o processo e produzem, na verdade, a exclusão. Essa reflexão advém da constatação de que “mesmo após a aprovação da legislação que reconhece a surdez como experiência visual e os surdos como minoria linguística” (FERNANDES, 2019, p. 45-46), os surdos continuam inseridos como deficientes nas políticas públicas.

Fernandes (2019) analisa políticas públicas federais, estaduais e municipais. Na RMEC, assim como Sartori (2019), debruça-se sobre a Portaria SME nº 13 (CAMPINAS, 2016a), mas também apresenta o Plano Municipal de Educação (CAMPINAS, 2015a). Fernandes (2019) ressalta, em sua análise documental, o alinhamento com a política nacional que já foi apontado também nas demais pesquisas aqui apresentadas. Contudo, destaca a omissão do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) no Plano Municipal de Educação (CAMPINAS, 2015a), ponto que Fernandes (2019) indica como importante de ser levantado, pois é este decreto que indica as possibilidades de atendimento aos alunos surdos.

Os debates presentes nas pesquisas não se esgotam no que foi apresentado até então. As autoras aprofundam suas reflexões tanto relacionadas à questão da educação inclusiva, quanto à educação bilíngue de surdos na RMEC. Diante do exposto, destaca-se a relevância de pesquisas voltadas para a área e compreende-se a notabilidade do campo para a elaboração de novas propostas. Propomos analisar o período de 1989 a 2022, tendo em vista que as pesquisas de nosso levantamento bibliográfico debatem os momentos posteriores à implementação do projeto piloto e da política pública de educação bilíngue, sendo

assim, relevante compreender os processos anteriores que culminaram nas políticas atuais.

Diante do exposto, iniciaremos o primeiro capítulo de nossa pesquisa debatendo os conceitos de educação bilíngue e bilinguismo e analisando as propostas desenvolvidas no cenário brasileiro, com o intuito de, nos capítulos destinados à análise das políticas públicas da RMEC, compreender os encaminhamentos dados para a educação bilíngue de surdos no município de Campinas.

1 - A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo estruturar e organizar os conceitos relacionados à educação bilíngue e bilinguismo, de modo a proporcionar uma visão teórica sobre tais conceitos, favorecendo o debate a ser traçado na presente tese. Para tanto, optou-se por subdividi-lo em três partes.

Na primeira seção, serão abordados aspectos gerais relacionados à educação bilíngue e bilinguismo, trazendo conceitos de diversos autores e promovendo a diferenciação entre os termos. Além disso, espera-se possibilitar ao leitor a compreensão dos fundamentos teóricos da área, bem como diferenciar conceitos relacionados à língua. Encerra-se essa primeira seção, com um encaminhamento acerca da educação bilíngue de surdos, apontando questões gerais voltadas a esse público.

Na segunda parte, enfatiza-se a educação bilíngue e o bilinguismo no contexto da educação de surdos no Brasil, apresentando o processo de constituição da educação de surdos no país, desde a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, até os debates sobre educação bilíngue presentes no momento atual.

Na terceira seção, destacam-se os entraves e a posição em que se encontra a educação bilíngue de surdos em relação ao cenário atual, com os desdobramentos e as atuais políticas linguísticas nacionais, dialogando com a construção das políticas públicas voltadas a esse público no Brasil.

1.1 Educação bilíngue e bilinguismo - uma visão geral

A educação bilíngue tem ganhado espaço nas pesquisas nos últimos tempos, principalmente diante da globalização²⁰ cada vez mais presente no século XXI. Os processos migratórios, a compreensão de que é necessário ampliar o acesso à

²⁰ Globalização é um conceito que, embora muito utilizado, ainda gera divergências. Para Giddens (2006), a globalização é revolucionária, “é política, tecnológica e cultural, além de econômica. Além de tudo, tem sido influenciada pelo progresso nos sistemas de comunicação, registrado a partir do final da década de 1960” (p. 22). A globalização não influencia apenas a “ordem financeira mundial”, os grandes sistemas, mas também a aspectos individuais, como a busca por mais direitos. A partir da globalização, vivemos em uma “sociedade cosmopolita global” que influencia em nossa forma de viver, independente do lugar em que habitamos (GIDDENS, 2006).

sociedade a todos, entre outros elementos fazem com que seja importante repensar o conceito monolíngue que envolve a maior parte das culturas.

Na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (doravante DUDL), defende-se a importância de se permitir:

Corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social (UNESCO, 1996, n.p.).

A DUDL (UNESCO, 1996) indica, como ponto de relevância, a garantia de princípios equitativos entre as línguas, na tentativa de reduzir as opressões causadas pela relação de poder de uma língua sobre a outra. Relações estas que ainda serão debatidas mais à frente neste capítulo.

Percebe-se que, embora essas transformações estejam presentes no século atual e exista um discurso internacional que busca a valorização das línguas como um todo, muitas escolas continuam presas aos moldes anteriores, reforçando a prática monolíngue em seu contexto. Essa prática monolíngue se consolidou principalmente durante o surgimento dos “Estado-nação”, com o intuito de construir a identidade nacional, sob a bandeira de uma língua padronizada e a exclusão das demais línguas (GARCIA, 2009).

Para Garcia (2009, p. 05, tradução nossa), “a educação bilíngue é a única maneira de educar as crianças no século XXI”, pois é indispensável aceitar que a globalização nos permite agora estar em contato com a diversidade linguística existente no mundo e, dessa forma, os apagamentos linguísticos antes existentes não são mais parte dessa nova organização.

Ao problematizar essa questão, Garcia (2009) reforça que a ideia de monolingüismo é um apagamento das línguas tidas com um menor prestígio perante a sociedade e que, ao optar por uma educação monolíngue, reforça-se o poder de algumas línguas em relação a outras. Sendo assim, “a educação bilíngue tem o potencial de dar acesso a línguas de poder. E a educação bilíngue também pode legitimar práticas de línguas em uma língua minorizada, dando autenticidade às práticas bilíngues de muitos” (GARCIA, 2009, p. 12, tradução nossa).

Definir o que seria, então, essa educação bilíngue é importante para compreender quais caminhos devem ser tomados dentro desse campo. Para Megale (2019):

A definição do conceito de Educação Bilíngue é complexa e pode variar em diferentes contextos, pois depende de uma série de aspectos, entre eles a comunidade em que se insere, os interesses dos agentes nela envolvidos, o status econômico e social dos sujeitos que a compõem, a presença (ou não) de regulamentação para seu funcionamento, o prestígio das línguas utilizadas e como os meios de comunicação compreendem e propagam o fenômeno (p. 21).

Tal complexidade pode ser notada também na dificuldade que existe em definir um encaminhamento único para as línguas em geral. De acordo com a DUDL (UNESCO, 1996), cada língua deve ser analisada em sua individualidade e atendida de forma a ter a sua equidade garantida, pois,

A situação de cada língua, tendo em conta as considerações prévias, é o resultado da confluência e da interação de uma multiplicidade de fatores: político-jurídicos; ideológicos e históricos; demográficos e territoriais; econômicos e sociais; culturais; linguísticos e sociolinguísticos; interlinguísticos; e, finalmente, subjetivos (UNESCO, 1996, n.p.).

Hamers e Blanc (2000) apontam que o termo educação bilíngue é utilizado para definir uma diversidade de programas de ensino que tem como objetivo dois ou mais idiomas. Todavia, os autores preferem, para o contexto da obra, definir educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em um determinado momento e por um período variável de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução seja planejada e dada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 321). Com essa definição, no entanto, Hamers e Blanc (2000) não englobam contextos nos quais a segunda língua seja apenas uma disciplina na matriz curricular ou quando a língua materna está presente na sala de aula apenas nos momentos iniciais da aprendizagem e, posteriormente, é simplesmente deixada de lado, como uma prática subtrativa, que será apresentada mais adiante. Para os autores, para ser uma educação bilíngue, as duas línguas precisam ser usadas como meio de instrução durante todo o processo.

Assim sendo, em uma educação bilíngue há a coexistência de duas ou mais línguas envolvidas no processo educativo. Garcia (2009) reafirma a questão da língua de instrução ser usada na educação bilíngue e aponta que os programas bilíngues fazem uso de uma língua adicional, além da de origem de seus alunos. Para a autora,

Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma maneira de proporcionar educação significativa e equitativa, bem como uma educação que constrói tolerância em relação a outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, os programas de educação bilíngue fornecem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem múltiplos entendimentos sobre línguas e culturas e estimulam a apreciação pela diversidade humana (GARCIA, 2009, p. 06 - tradução nossa).

A educação bilíngue é, então, um espaço de relação entre as línguas e culturas em diálogo e, para além disso, um espaço de convivência com o outro e a diversidade. Ao estimular a diversidade humana, a educação bilíngue engloba um importante conceito presente na DUDL (UNESCO, 1996), que é a ideia de contemplar direitos coletivos e individuais, mesmo que as pessoas se encontrem fora do território geográfico de sua comunidade linguística. Para isso, em seu artigo 1º, a declaração

Parte do princípio de que os direitos linguísticos são simultaneamente individuais e coletivos, e adota como referência da plenitude dos direitos linguísticos, o caso de uma comunidade linguística histórica no respectivo espaço territorial, entendendo-se este não apenas como a área geográfica onde esta comunidade vive, mas também como um espaço social e funcional indispensável ao pleno desenvolvimento da língua (UNESCO, 1996, n.p.).

Dessa forma, o acesso aos direitos linguísticos não fica restrito a um território apenas e a educação bilíngue aparece como necessária e para atender às demandas que a globalização proporciona à sociedade nos dias de hoje, fazendo com que seja possível a construção de “cidadãos globais”.

Ao educar amplamente, a educação bilíngue se concentra não apenas na aquisição de línguas adicionais, mas também em ajudar os estudantes a se tornarem cidadãos globais e responsáveis, à medida que aprendem a funcionar em culturas e mundos, ou seja, além das fronteiras culturais nas quais a escola tradicional frequentemente opera (GARCIA, 2009, p. 06, tradução nossa).

Garcia (2009) indica que o termo bilíngue não pode ser compreendido aqui como submissão de uma língua a outra e que a definição de multilíngue, comumente usada na Europa, abrange mais sua demanda. A autora ressalta, porém, que prefere partir de um debate que envolve duas línguas para depois expandi-lo para mais. Em uma publicação mais recente da qual a autora também faz parte, encontramos que educação bilíngue e multilíngue²¹ seria uma educação na qual “a alfabetização é desenvolvida e / ou áreas de conteúdo específicas são ensinadas por meio de duas ou mais línguas em um programa de educação organizado e planejado” (WRIGHT; BOUN; GARCIA, 2015, p. 01, tradução nossa).

Trazer a educação bilíngue para as práticas cotidianas é, então, de acordo Garcia (2009), algo que beneficia a todos, independentemente da classe social, da nacionalidade, pois não mais representaria uma forma de impor uma língua única, mas sim de expandir as fronteiras culturais.

A educação bilíngue tem o potencial de ser uma prática escolar transformadora, capaz de educar todas as crianças de maneiras que estimulem e expandam seu intelecto e imaginação, à medida que ganham formas de expressão e acessam diferentes formas de estar no mundo (GARCIA, 2009, p. 12 - tradução nossa).

Embora os autores aqui apresentados tenham definições próximas em relação à educação bilíngue, Mello (2010) ressalta que é possível encontrar definições muito restritas ao contexto e, diante desse fato, “é importante ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngue para investigar como e por que os programas bilíngues funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico” (MELLO, 2010, p. 119).

Antes de dar continuidade ao debate, é importante ressaltar que o termo bilinguismo também é polissêmico, envolvendo teóricos que o definem de forma mais simples, enquanto outros optam por escolhas mais complexas. Tanto Hamers e Blanc (2000) quanto Garcia (2009) destacam Bloomfield (1933) por sua visão extrema de que, para ser considerado bilinguismo, existiria a necessidade de

²¹ García (2009) inicia sua explanação a partir da educação bilíngue e indica que a partir da compreensão das práticas e modelos bilíngues é possível adicionar mais línguas, ampliando o conceito já consolidado para educação multilíngue. A autora indica que, no século XXI, saber duas línguas e, por consequência, ser bilíngue, não se apresenta mais como um diferencial. Sendo assim, é necessário estar aberto para uma educação multilíngue.

domínio pleno de dois idiomas. Em contraste a essa visão, Hamers e Blanc (2000) apresentam a ideia de Macnamara (1967 apud HARMERS; BLANC, 2000), que considerava bilíngue uma competência mínima em qualquer habilidade linguística²², sendo elas: escutar, falar, ler e escrever.

Para Hamers e Blanc (2000), as definições de Bloomfield (1933 apud HARMERS; BLANC, 2000), Macnamara (1967 apud HARMERS; BLANC, 2000) e outros teóricos apresentam problemas, pois se referem a apenas uma dimensão, o nível de proficiência na língua, ignorando todas as outras questões relevantes para a construção do conceito, tendo em vista que o contexto bilíngue é multidimensional.

Diante disso, para Hamers e Blanc (2000)²³ bilinguismo seria, assim,

O estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código linguístico como meio de comunicação social; o grau de acesso variará ao longo de diversas dimensões que são psicológicas, cognitivas, psicolinguísticas, sociais, psicológicas, sociais, sociológicas, sociolinguísticas, socioculturais e linguísticas (p. 06 - tradução nossa).

Compreender a definição que os autores têm de bilinguismo é importante, pois, a partir dela, Hamers e Blanc (2000) constroem seis dimensões para definir o bilinguismo, que seriam a “competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural” (MEGALE, 2005, p. 03). A partir dessas dimensões, Hamers e Blanc (2000) elaboram um modelo de classificação no qual é possível saber o que se entende por língua em cada uma das classificações e o tipo de bilinguismo gerado. Reproduz-se abaixo a tabela criada por Megale (2005) com a síntese das classificações de Hamers e Blanc (2000).

²² De acordo com BICALHO (s.d.), no Glossário desenvolvido pela UFMG, “escutar, falar, ler e escrever são quatro habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as *habilidades linguísticas* que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras” (n.p.- grifos da autora).

²³ No texto, os autores optam por diferenciar duas formas de bilinguismo, nomeando-as como “Bilingualism” e “Bilinguality”, contudo, entendemos que em português a palavra usada é a mesma, e a diferença reside em compreender o bilinguismo como comunidade linguística ou como bilinguismo individual.

Figura 1 - Dimensões do bilinguismo - Hamers e Blanc (2000)

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilingüismo Balanceado	L1=L2
	Bilingüismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilingüismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilingüismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilingüismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilingüismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilingüismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilingüismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilingüismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilingüismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilingüismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilingüismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilingüismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilingüismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilingüismo Descultural	Sem identidade cultural

Tabela 1.1: Dimensões de bilingüismo de Hamers

Fonte: MEGALE (2005, p. 06)

As classificações do bilinguismo, como as realizadas por Hamers e Blanc (2000), trazem, de acordo com García (2009), um problema para a área, tendo em vista que há uma preocupação excessiva em listar tipos, gerando nomenclaturas que não auxiliam na compreensão do conceito. Contudo, a proposta de diversas categorias, possibilitando que uma mesma pessoa possa se enquadrar em mais de um grupo a depender da perspectiva de análise adotada, é elaborada por Hamers e Blanc (2000) devido à compreensão de que o bilinguismo é multidimensional e, dessa forma, não deve ser apenas analisado sob seu aspecto linguístico.

As diferentes combinações possíveis das dimensões do bilinguismo geram sujeitos diferentes, com interações sociais que divergem e se inter-relacionam. Assim sendo, o bilinguismo não deve ser abordado isoladamente, em nível individual, mas de forma coletiva, garantindo que as relações individuais, intergrupos e coletivas serão consideradas na constituição do sujeito e da comunidade bilíngue (HAMERS; BLANC, 2000).

Para García (2009), o bilinguismo requer formas diferentes de se lidar com as línguas, pois cada pessoa tem “experiências diversas e desiguais com cada uma das duas línguas” (p. 44-45 - tradução nossa). As línguas estão relacionadas com as práticas sociais e essas línguas não são utilizadas necessariamente para as mesmas funções sociais, isto é, “quando duas línguas estão em contato na sociedade, elas podem ser usadas em uma extensão diferente, em domínios diferentes e para funções diferentes em um estado de equilíbrio funcional” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 21 - tradução nossa).

Sendo assim, as práticas bilíngues não são duas práticas monolíngues separadas, não são separadas em compartimentos, mas sim fluídas e inter-relacionadas, ou seja, aprender uma outra língua não é um ato isolado da L1 do aprendiz, as práticas bilíngues articulam conhecimento linguístico e cultural já existentes e se constroem a partir da relação que é elaborada entre as línguas aprendidas. Para García (2009, p. 48 - tradução nossa), “o bilinguismo não é sobre $1 + 1 = 2$, mas sobre um plural, misturando diferentes aspectos ou frações do comportamento da língua conforme necessário, para ter significado social”. Isto é, as práticas bilíngues promovem uma interação entre as línguas do aprendiz, existindo trocas e empréstimos linguísticos, construção de conceitos na nova língua a partir dos já existentes na L1. Surge, assim, o conceito de translinguagem que, para García (2009, p. 45), “são várias práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem para entender seus mundos bilíngues”. Dessa forma, a autora aponta que:

O que os bilíngues fazem é misturar características linguísticas que foram atribuídas administrativa ou linguisticamente a uma língua ou variedade de língua em particular. A translinguagem é, portanto, a norma comunicativa das comunidades bilíngues e não pode ser comparada a um uso monolíngue prescrito (GARCÍA, 2009, p. 51).

Essa mistura de características linguísticas é possível porque as línguas não são compartimentadas e, portanto, permitem uma troca constante de suas práticas.

A definição de Megale e Camargo (2015) complementa a de García (2009) ao apontar que:

Translinguismo é uma perspectiva de práticas linguísticas que engloba a dinâmica das interações entre línguas e comunidades, em vez de conceber as línguas como sistemas independentes, separados. Esse deslocamento, de uma abordagem que compreendia língua como um sistema demarcado, para outra que reconhece a fluidez e a criatividade presentes nas práticas linguísticas, ajuda-nos a elucidar nosso entendimento sobre bilinguismo (MEGALE; CAMARGO, 2015, p. 58).

Megale e Camargo (2015) ressaltam ainda que a translinguagem pode trazer também um aspecto transcultural, no qual o sujeito bilíngue possa, ao falar duas ou mais línguas, “pertencer a duas ou mais comunidades linguísticas e, por consequência, estar vinculado a mais de uma cultura” (p. 60).

A partir do conceito de translinguagem, García (2009) apresenta os modelos de bilinguismo que acredita atender melhor às análises existentes, sendo eles: bilinguismo subtrativo, bilinguismo aditivo, bilinguismo recursivo e bilinguismo dinâmico. Esses modelos visam abranger as ideias que García (2009) apresenta como monoglóssicas ou heteroglóssicas. As ideias monoglóssicas veem cada língua como sistemas separados e autônomos e, assim, atuando de forma limitada. A monoglossia compreende a língua como uma estrutura única e pronta, que não interage com outras línguas que o sujeito vir a aprender. Nesse sistema, as línguas são autônomas e independentes e o bilíngue não teria interferência ou influência entre as línguas que sabe. Já as ideias heteroglóssicas consistem em compreender o bilinguismo em suas “múltiplas práticas linguísticas” (GARCÍA, 2009), ou seja, as línguas de um sujeito bilíngue não estão em compartimentos separados e influenciam-se mutuamente, criando práticas bilíngues comuns às línguas. Contudo, esses modelos não se aplicam a todos os grupos bilíngues. De acordo com Megale (2005), há uma ideia geral de que, muitas vezes as práticas bilíngues se dividem em dois principais domínios, o da “educação bilíngüe para crianças do grupo dominante e educação bilíngüe para crianças de grupos minoritários” (p. 9).

Para García (2009), os modelos monoglóssicos eram comuns no século XX e pautavam-se na concepção do monolingüismo, isto é, a soma de duas línguas. A autora destaca, no entanto, que não é possível conceber a ideia da junção de dois modelos monolíngues na constituição do bilinguismo, isto é, o bilinguismo não se

constitui a partir de duas línguas que não se relacionam, mas sim a partir do momento em que o sujeito bilíngue mescla práticas de duas ou mais línguas.

As ideias monoglóssicas são divididas em bilinguismo subtrativo e bilinguismo aditivo. No bilinguismo subtrativo, o objetivo é o predomínio da língua majoritária, excluindo a língua das minorias. Esse modelo teria como princípio a mudança de língua, ou seja, o sujeito falante de uma língua minoritária seria exposto à aprendizagem da língua majoritária com o objetivo de torná-la sua L1 e, a partir do momento que a língua majoritária é aprendida, a língua minoritária não é mais aceita no contexto de sala de aula. O bilinguismo subtrativo é um problema, principalmente por fazer uso inicial de um bilinguismo para, no final, atingir uma prática monolíngue, que oprime e anula a língua do grupo minoritário e retira dele sua cultura. Os grupos expostos a esse modelo de bilinguismo são os minoritários, tendo em vista que há a intenção de, com o poder linguístico da língua majoritária, oprimir e extinguir a língua minoritária e, com isso, garantir domínio sobre o grupo minoritário.

Já no bilinguismo aditivo, há a crença de que é possível se somar uma nova língua, com competências linguísticas semelhantes para as duas línguas, isto é, o objetivo é construir o “bilíngue ideal”, deixando de lado as práticas linguísticas que se diferem em cada língua. No bilinguismo aditivo, há a adição de uma nova língua, sem a exclusão da língua anterior. Nesse aspecto, ele é visto como uma possibilidade de acréscimo linguístico e, portanto, não é destinado apenas aos grupos minoritários, como é o caso do bilinguismo subtrativo, mas também aos grupos majoritários. Contudo, embora compreenda aqui a existência de duas culturas em contato, há a manutenção da ideia de que as línguas não interagem e não promovem trocas entre si, permanecendo, assim, na ideologia monoglóssica. Dessa forma,

No arcabouço teórico da educação bilíngue subtrativa e aditiva, a norma para os tipos de educação bilíngue é monoglóssica: ela valoriza cada uma das línguas de acordo com os padrões monolíngues. Isso resulta em uma simples dualidade monolíngue. Esses dois referenciais teóricos veem as crianças começando apenas como monolíngues, sejam falantes de línguas majoritárias ou de línguas minoritárias (GARCÍA, 2009, p.121 - tradução nossa).

As ideias heteroglóssicas, para García (2009), fazem parte de uma nova visão acerca do bilinguismo no século XXI, que o compreende como uma proposta

multilíngue, ou seja, uma proposta na qual as práticas relacionadas a mais de duas línguas encontram-se em contato. Os modelos, nesse caso, podem ser recursivos ou dinâmicos.

Nas práticas recursivas, há uma intenção da comunidade em retomar suas práticas linguísticas, buscando reverter o apagamento que, muitas vezes, pode ter ocorrido por práticas monolíngues de imposição. Nesse modelo, o bilinguismo é visto como um direito de retomar a língua minoritária, revitalizando-a. O bilinguismo recursivo é prática destinada a línguas que, atualmente, são minoritárias, tendo em vista que as línguas que no momento são majoritárias necessitam de reafirmação. As práticas recursivas são multiculturais e desenvolvem a língua minoritária sem deixar de lado a língua majoritária.

Ainda que o modelo recursivo seja importante para o restabelecimento de línguas minoritárias que foram apagadas, García (2009) aponta a necessidade das práticas dinâmicas, pois as recursivas não atendem a toda a complexidade das sociedades atuais. No modelo dinâmico, não há mais a linearidade, as práticas linguísticas são múltiplas e multimodais. Nessa prática é possível compreender o conceito de bilinguismo, no qual duas línguas se inter-relacionam e se influenciam. O bilinguismo é visto como um recurso e traz benefícios para o sujeito, que se envolve em práticas multiculturais e está aberto a participar das movimentações do mundo globalizado. O bilinguismo dinâmico atenderia a todos os que estivessem dispostos a se envolver com as práticas bilíngues. Em resumo,

No arcabouço teórico da educação bilíngue recursiva e dinâmica, o próprio bilinguismo é de um tipo mais complexo, resultado de uma posição heteroglóssica que reconhece múltiplas normas coexistentes. As crianças educadas nessas escolas demonstram uma variedade de habilidades bilíngues e multilíngues, mesmo quando começam a escola, pois estão posicionadas em diferentes pontos de um continuum bilíngue (no caso da estrutura recursiva) ou usam seu bilinguismo dinamicamente enquanto tentam fazer sentido do continuum linguístico da sala de aula (no caso da estrutura bilíngue dinâmica) (GARCIA, 2009, p. 121 - tradução nossa).

Com o intuito de sintetizar as ideias, García (2009) desenvolveu um quadro sintetizando os princípios de cada modelo. Apresenta-se abaixo a adaptação realizada por Megale (2018).

Figura 2 - Tipos de Educação Bilíngue

Quadro 1 – Tipos de Educação Bilíngue

	IDEOLOGIA MONOGLÓSSICA		IDEOLOGIA HETEROGLÓSSICA	
	Bilinguismo Subtrativo	Bilinguismo Aditivo	Bilinguismo Recursivo	Bilinguismo Dinâmico
Objetivo linguístico	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Ecologia linguística	Mudança de língua	Adição ou manutenção de línguas	Revitalização de línguas	Bi/multilingüismo
Compreensão de bilingüismo	Bilingüismo como problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como direito	Bilingüismo como recurso
Ecologia cultural	Monocultural	Bicultural	Multicultural	Multicultural
Tipo de criança	Crianças de grupos minoritários	Crianças de grupos minoritários ou majoritários a depender do programa	Crianças de grupos minoritários	Todos

Fonte: Adaptado de García (2009, p. 120)

Fonte: MEGALE (2018, p. 07)

García (2009) defende que, embora mudemos nossos conceitos acerca do bilingüismo conforme vamos nos familiarizando e nos aproximando mais das ideias, há uma manutenção na orientação linguística que, para a autora, liga-se o público ao qual está sendo ofertado essa educação. García (2009) aponta, então, quatro grupos principais, aos modelos apresentados:

1. O bilingüismo é considerado um problema ao educar crianças sem poder de minorias linguísticas isoladamente.
2. O bilingüismo é considerado um privilégio de enriquecimento ao educar a elite.
3. O bilingüismo é considerado um direito ao educar estudantes de minorias linguísticas que têm considerável agência porque conquistaram poder e direitos.
4. O bilingüismo é considerado um recurso em duas situações: ao educar os alunos em salas de aula integradas e mistas, onde as crianças com línguas majoritárias e línguas minoritárias são educadas em conjunto; ao educar bilíngue todos os alunos em uma determinada região ou estado (p. 122 - tradução nossa).

Ao considerar a importância das práticas linguísticas dentro da educação bilíngue, García (2009) questiona alguns conceitos, como a definição de língua materna. Para compreender esse debate, apresenta-se a seguir algumas definições relacionadas ao assunto. No Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada, vê-se a seguinte definição para língua materna:

Língua que o ser humano adquire, geralmente na primeira infância, a partir do convívio com os pais, demais membros da família e pessoas relacionadas. Em certos casos, quando a criança convive com pessoas que falem línguas diferentes — pais cujas primeiras línguas sejam distintas, por exemplo, — é-lhe possível adquirir simultaneamente o domínio de ambas, situação em que as duas podem ser consideradas línguas maternas. Configura-se, então, uma forma de bilinguismo equilibrado. Língua materna não implica necessariamente a língua da mãe. Outro termo equivalente é o de língua nativa, usado para designar o primeiro idioma adquirido pelo indivíduo. Neste sentido, refere-se a esta língua primeira como L1 [...] (ALMEIDA FILHO, 2015, n.p.).

Na definição do glossário, percebe-se a existência do conceito do bilinguismo aditivo, no qual seria possível ter o mesmo domínio linguístico de duas línguas. Já Spinassé (2006), reforça a questão identitária presente no conceito de língua materna:

A justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia (p. 04).

Embora considere a questão identitária, vale considerar que, para ser usada no cotidiano, é necessário que o usuário da língua esteja em uma comunidade que também compartilhe da mesma. Como foi apontado já anteriormente, existem casos em que há a imposição de uma língua dominante, com o apagamento de uma língua minoritária. Para García (2009), esse conceito é carregado de problemas, principalmente por não pensar em casos como o da comunidade surda, visto que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e precisam desenvolver práticas bilíngues em língua de sinais e língua escrita. Nessa situação, a língua de sinais não é sempre a língua materna, porém é a mais importante para o desenvolvimento das crianças surdas.

Para compreender a relação das crianças surdas com a língua de sinais é necessário entender o conceito de língua natural, que Stokoe (1960; 1972, apud BEHARES, 2016) já teorizava: 1- é a língua de uma comunidade linguística; 2 - ao

menos um falante a tem como primeira língua. A existência de uma comunidade surda, usuária de língua de sinais, faz com que essa seja uma língua natural.

Construir a relação entre língua natural e língua de sinais para os surdos é quase que simultânea, de acordo com Behares e Peluso (1997), tendo em vista que:

Quando se afirma que a língua de sinais é a língua natural do surdo, faz-se referência ao fato de que na presença dela o acesso do surdo é imediato, seja porque sua estrutura visual-manual lhe facilita (enquanto que a língua oral só é acessível com apoio de um treinamento planejado), seja porque o fato de ser a língua de sua comunidade de referência, torna possível a interação espontânea (o que não é possível em uma língua oral) (BEHARES; PELUSO, 1997, p. 40).

Em continuidade à discussão, tem-se agora a definição de segunda língua (L2), que, de acordo com o Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada, seria:

Língua adquirida após a primeira (dita materna ou L1) para uso num contexto no qual uma primeira língua se encontra em uso social ou língua oficial em países nos quais grandes línguas nacionais geralmente ágrafas ou de pouco letramento estão vigentes (ALMEIDA FILHO, 2015, n.p.).

Spinassé (2006) destaca que não necessariamente é a segunda língua aprendida, mas sim aquela que não é a L1 e que isso não faz com que exista uma terceira língua, quarta língua etc. A segunda língua (L2) é, no entanto, “adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização” (SPINASSÉ, 2006, p. 06). Somado a esse conceito, há também o de língua estrangeira (LE), que pode ser definida como:

Uma língua posta para aprendizagem que não se tem como corrente no país e que usualmente se aloja em ambientes formais escolares de ensino pela disciplina Língua Estrangeira (LE) do currículo escolar, por meio de cursos divididos em níveis de competências a serem alcançadas na LE oferecida por escolas de língua. O termo “língua estrangeira” pode implicar sentido de alheamento pouco propício à aquisição (ALMEIDA FILHO, 2015, n.p.).

Leffa e Irala (2014) diferenciam língua estrangeira de segunda língua ao apontarem que “se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o

aluno, temos a situação de uma língua estrangeira [...] Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua” (p. 31). Para os autores, a inadequação do termo segunda língua fica clara ao pensar em situações em que o aluno já é bilíngue, como é o caso dos indígenas, dos imigrantes e dos surdos. Como solução para tal problemática, os autores propõem não mais diferenciar segunda língua e língua estrangeira e passar a usar o termo “língua adicional”:

Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua) (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

Leffa e Irala (2014) apontam que o conceito é mais abrangente e não exige pormenorização e detalhamento de contextos que, muitas vezes, são complexos e não tão simples de explicar. A língua adicional é pautada na(s) língua(s) que o aluno já conhece e atende a objetivos diferentes linguisticamente (LEFFA; IRALA, 2014). Podemos verificar que há diversos conceitos em conflito que, por mais que tenham definições muito próximas, diferenciam-se na concepção de sujeito que acessa essa língua. A escolha por uma nomenclatura ou outra atrela-se, principalmente, à área de pesquisa e à ênfase que quer se dar à língua. Em relação à educação de surdos no Brasil, comumente encontramos o uso dos conceitos de primeira língua (L1), quando tratamos da língua de sinais, e segunda língua (L2), quando se relaciona ao ensino da língua portuguesa escrita.

Para García (2009) deve-se ir além de compreender conceitos de L1 e L2, sendo necessário pensar no aluno como um ser bilíngue e, assim:

No contexto globalizado do século XXI, o conceito de aprendiz de segunda língua deve ser substituído pelo conceito de bilíngue, cujas práticas comunicativas incluem a translíngua. Aqueles que estão aprendendo uma segunda língua devem ser considerados bilíngues emergentes, para que os educadores entendam que será impossível para os alunos deixarem suas práticas de língua para trás, se quiserem aprender a língua adicional (p. 60 - tradução nossa).

Dessa forma, García (2009) reforça o conceito de bilinguismo dinâmico, no qual não há mais uma relação linear entre as línguas e elas se inter-relacionam, sem a ideia de competição e sem a proposta de submissão de uma língua à outra. Para a autora, “‘Transglossia’ pode ser um termo melhor para descrever o bilinguismo social em um mundo globalizado: uma rede de comunicação estável, mas dinâmica, com muitos idiomas no inter-relacionamento funcional, em vez de receber funções separadas” (GARCÍA, 2009, p.79).

Embora o debate da educação bilíngue transite pela equidade de todas as línguas, vale lembrar que as relações de poder, ainda que tentem ser reduzidas, continuam existindo em nossa sociedade. Hamers e Blanc (2000) afirmam que não há uma relação homogênea entre as línguas e que as relações de poder existentes afetam as escolhas linguísticas das pessoas. García (2009) traz à sua obra a ordem hierárquica de Skutnabb-Kangas (2006 apud GARCÍA, 2009) sobre os direitos humanos linguísticos para os grupos diversos, destacando que o poder se mantém e, quanto mais poder a língua tiver, mais direitos ela terá dentro da sociedade. A ordem dos direitos linguísticos, para Skutnabb-Kangas (2006 apud GARCÍA, 2009), seria assim:

1. Maiorias linguísticas.
2. Minorias linguísticas na seguinte ordem: a. minorias autóctones nacionais, referindo-se a um grupo menor em número do que o restante da população de um estado cujos membros têm características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes das do resto da população e desejam salvaguardar essas características; b. Povos indígenas, referindo-se àqueles que habitavam a região ou país no momento da conquista ou colonização; c. Minorias imigrantes; d. Minorias de refugiados; e. Minorias da língua de sinais. (SKUTNABB-KANGAS, 2006, apud GARCÍA, 2009, p. 89 - tradução nossa).

A ordem hierárquica não é, de acordo com García (2009), algo inevitável e imutável, mas é fruto de um contexto sociopolítico que precisa ser combatido, pois é esse contexto que irá diferenciar entre o bilinguismo que reprime e aquele que desenvolve. Essa constante busca pelo desenvolvimento de um bilinguismo heteroglóstico, capaz de atender às demandas do século XXI, não é uma disputa que envolve todos os alunos. Há também uma outra questão em disputa, o status socioeconômico.

Segundo García (2009), a condição socioeconômica está diretamente ligada ao controle do sistema educacional e ao poder escolher ou não o modelo que

poderá aderir. Quem tem o controle financeiro pode optar por uma educação bilíngue dinâmica e também se beneficiar de programas diversos. Além disso, os grupos com grande poder aquisitivo podem também escolher por não participar de um modelo bilíngue subtrativo, ou ainda de continuarem monolíngues, tendo em vista que o poder socioeconômico também traz consigo um poder linguístico. A ascensão econômica de um Estado traz consigo o poder de exigir que sua língua seja utilizada para as negociações internacionais e não mais utilizar apenas se submeter a outras línguas dominantes.

García (2009) indica que, ao contrário dos grupos dominantes, os grupos não dominantes não possuem o direito de escolha, para que possa existir uma interação com um grupo de poder, só há uma opção, tornar-se bilíngue, “assim, o seu bilinguismo é obrigatório” (p. 103). Dessa forma, os grupos minoritários se veem forçados a aprender as línguas dominantes e não necessariamente fazer uma escolha por interesse individual.

Mesmo dentro das comunidades com poder econômico, há outras hierarquias, como já apontado na ordem de Skutnabb-Kangas (2006 apud GARCÍA, 2009), sendo assim, as línguas orais teriam mais poder que as línguas de sinais. Dentre as línguas orais, as com registro escrito são mais dominantes que as pautadas apenas na oralidade. E, nas línguas de sinais, as que possuem mais sinalizantes são tidas como dominantes, como a língua de sinais americana (ASL) (GARCÍA, 2009). Sendo assim, a probabilidade de alunos de línguas dominantes desenvolverem habilidades bilíngues é menor, pois já usam uma língua majoritária, seu bilinguismo seria, então, uma escolha, e não obrigatório.

Em resumo, para que seja possível alcançar as propostas bilíngues do século XXI, pautadas no bilinguismo dinâmico e no translanguismo, é necessário superar as barreiras do poder linguístico ainda existentes e proporcionar uma educação bilíngue equitativa, na qual o ser bilíngue possa fazer uso das línguas de acordo com as práticas sociais para as quais necessita de cada língua.

1.1.1 A educação bilíngue de surdos

A educação bilíngue de surdos foi tratada por García (2009) durante todo o percurso de seu texto, sem separá-la dos demais modelos, pois a autora acredita

que “uma escola bilíngue de surdos pode incorporar recursos de um ou mais desses tipos listados acima; portanto, não oferecemos uma categoria separada” (p. 134). Sendo assim, toda a teoria acima apresentada se encaixa também nas práticas direcionadas a esse público em específico. Ao fazer isso, a autora retira a educação bilíngue de surdos do campo da educação especial e dá ênfase à política linguística tanto almejada nessa disputa de poder existente nessa área.

Para destacar os avanços na educação bilíngue de surdos, García (2009) cita em seu trabalho Debra Cole, que apresenta as questões da comunidade surda em relação ao desenvolvimento bilíngue. Destacam-se aqui alguns pontos importantes que por vezes se aproximam e em outras se distanciam da realidade brasileira.

García (2009) aponta que a especificidade linguística dos surdos somada à atual organização global exige cada vez mais ir além de uma língua escrita e uma língua de sinais, pois esse grupo também participa dos processos migratórios e depara-se com outras línguas dominantes. Conforme apontado na seção anterior, existem também línguas de sinais dominantes e o poder delas sobre grupos minoritários também se faz presente.

No trabalho de Cole (2009), há o destaque ao fato de que há uma mudança de concepção no grupo dos surdos, não mais vistos como portadores de deficiência, mas considerados em suas diferenças linguísticas e culturais. Assim,

Devido à maior heterogeneidade lingüística envolvida nesse grupo, os esforços de educação bilíngue para o desenvolvimento oferecem muito mais flexibilidade e uma gama maior de possibilidades, com a maioria dos programas usando a língua ameaçada e a dominante simultaneamente, desde o início. Em alguns casos, no entanto, o foco está na língua ameaçada. Esses programas de educação bilíngue são projetados para recuperar funções e *status* de línguas que estão em expansão, mas que ainda não tiveram um lugar de direito na escola (COLE, 2009, p. 251 - tradução nossa).

Isto significa que, em muitos casos, a língua de sinais (língua ameaçada) ganha destaque dentro do cenário da educação bilíngue, assim como no modelo recursivo, já em outros tanto a língua escrita (língua dominante) quanto a língua de sinais dividem o espaço, usando o modelo dinâmico. Dessa forma, pode-se perceber que, ao mudar a concepção da educação bilíngue de surdos da deficiência para a questão linguística, é possível compreendê-la como uma educação bilíngue definida como as demais.

Os programas bilíngues para surdos são amplos e não são iguais, principalmente porque, por não se ter sempre uma política bem definida na maioria dos lugares, as escolas escolhem pela forma que acreditam atender melhor o grupo de alunos. Cole (2009) apresenta ainda uma diferenciação trazida por Strong (1995 apud COLE, 2009), na qual,

Em algumas escolas, uma língua de sinais só pode ser usada como meio de instrução e nunca ser ensinada como disciplina. Em outras escolas, a língua de sinais não é usada apenas como um meio, mas também é ensinada explicitamente, a fim de aprimorar a capacidade do aluno de realizar análises metalingüísticas em ambas as línguas (p. 257 - tradução nossa).

No primeiro modelo é possível perceber que a língua de sinais é tida como língua de instrução, mas, no segundo modelo, ela é também estruturada, sistematizada e estudada - forma convencional de se estudar uma língua escrita em sistemas bilíngues. Ou seja, no segundo exemplo, a língua de sinais ganha força e atinge um patamar mais próximo à língua dominante. Como já destacado, são as ações de fortalecimento da língua minoritária que vão garantir que cada vez mais possa se aproximar da equidade de poder na educação bilíngue. Sendo assim, quanto mais a língua de sinais for sistematizada em sala de aula como as línguas orais o são, mais ela passa a ser vista como uma língua organizada e capaz de produzir análises metalingüísticas. Demonstrar a potencialidade de análise linguística presente na língua de sinais traz a ela o status de igualdade com as línguas orais, possibilitando, assim, que ela venha ter mais poder.

Fernandes e Moreira (2014) indicam que o debate entre política linguística e política inclusiva estão em constante proximidade, visto que:

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que Libras e língua portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60).

Para Maher (2013) este jogo de poder é parte constituinte de uma política linguística, definida pela autora como “objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem [...] ou os modos

como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas” (p. 119). Maher (2013) destaca que, o estabelecimento de uma política linguística:

Não são nunca processos neutos, apolíticos ou isentos de conflito: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro lado, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas (MAHER, 2013, p. 121).

Dessa forma, a educação bilíngue de surdos também vem se tornando mais complexa no decorrer do século XXI, pois “a escolaridade está indo além de uma língua escrita e uma língua de sinais para incluir muitas línguas escritas e muitas línguas de sinais” (COLE, 2009, p. 257). A interação entre os grupos de surdos vem aumentando e fazendo com que seja cada vez mais necessário o investimento em programas bilíngues destinados a esse público.

A próxima seção deste capítulo será destinada ao debate da educação bilíngue e do bilinguismo na educação de surdos no Brasil, especificando seus contextos e suas trajetórias de construção.

1.2 Educação bilíngue e bilinguismo no contexto da educação de surdos no Brasil

A educação dos surdos no Brasil mescla-se, em grande parte de sua trajetória histórica, com as práticas desenvolvidas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), devido à sua relevância nacional e também ao seu pioneirismo na educação formal, estando desde 1857 até os dias de hoje voltado para a formação educacional dos surdos em nosso país. Concomitante ao trabalho desenvolvido no INES, outras instituições e escolas foram se constituindo no país, mas os encaminhamentos dados à educação de surdos no Instituto são destaque quanto à disponibilização de documentos, nos quais é possível observar as práticas escolares e os modelos de ensino.

Rocha (2009) aponta que muitas narrativas são construídas em torno de como se constituiu a educação de surdos dentro do INES, porém, poucos realmente buscarem fontes históricas para confirmar as teorias e compreender como o ensino

da língua oral, da língua escrita e da língua de sinais se consolidou dentro do Instituto. A autora reforça que, ao se basear apenas nessas narrativas, há um “apagamento de variáveis” importantes para a elaboração histórica. Pensando em um processo de reelaboração da história, Rocha (2009) sugere que:

Para que possamos ousar pensar na educação de surdos fora dessa lógica dicotômica e essencializada talvez devêssemos examinar, numa perspectiva histórica, o teor das políticas praticadas para aquisição da linguagem oral e escrita, o lugar da língua de sinais e, também, examinar os sujeitos para os quais se destinavam essas políticas. É possível que esse esforço venha nos ajudar a lançar outro olhar para essa temática, compreendendo a mobilidade de significados e, portanto, de prestígio que os processos de aquisição dessas línguas assumiram em tempos distintos (p. 97).

Nessa perspectiva, Rocha (2009) busca desconstruir a visão de que o oralismo foi a única prática de ensino desenvolvida dentro do INES, tomando como base documentos históricos que revelam os contextos destinados ao uso de cada língua. Para apresentar as experiências que se aprofundam além do oralismo, é possível verificar a busca por documentos que vão além do currículo prescrito, termo que precisa ser compreendido como aquele expresso formalmente pela instituição como regulamentador. Sofiato (2018) conceitua as diferenças entre os currículos existentes com base em Sacristán (1998, apud Sofiato, 2018, p. 209) e elenca que:

O autor ainda refere que existem diferentes formas de entender o currículo nos contextos educacionais. Nesse sentido, tal como o autor mencionado, entende-se o currículo como um processo que pode se apresentar de diferentes maneiras, dentre elas: o currículo prescrito e regulamentado, que está no âmbito das decisões políticas e administrativas da escola; o currículo planejado para professores e alunos, envolvendo práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, etc.; o currículo avaliado, no qual existem as práticas de controle internas e externas; o currículo organizado no contexto de uma escola com as práticas organizativas; e, por derradeiro, o currículo em ação, que envolve a reelaboração na prática, a transformação no pensamento, no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas.

A partir dessas definições, é possível compreender que, muitas vezes, analisar o currículo prescrito pode ajudar a entender o encaminhamento que a instituição dá às práticas de aprendizagem, mas não necessariamente indicará as ações realizadas em seu interior. Vê-se nas pesquisas de Rocha (2007) e Santos

(2018) que, ainda que o currículo prescrito indicasse a oralidade como central na educação de surdos em muitos períodos do INES, outras práticas são notadas no currículo em ação. Dessa forma, busca-se, com base nessas autoras, identificar esses momentos e acompanhar práticas que, embora não sejam ainda vistas como bilíngues, contribuíram para a elaboração das propostas que hoje estão presentes na educação de surdos.

Santos (2018) enfatiza que, nos anos de fundação do INES, a língua brasileira de sinais estava muito distante do seu reconhecimento linguístico e em um processo de construção com base na língua francesa de sinais. Cabe lembrar que seu reconhecimento como língua no Brasil deu-se apenas no século XXI, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Um primeiro documento relevante apontado por Santos (2018) é o Relatório do ano de 1862 feito pelo instituto para a Assembleia Legislativa, o qual indica a espera pela chegada de Manoel de Magalhães Couto, que assumiria o cargo de diretor do Instituto após retornar de uma viagem a Paris para “instruir-se na linguagem dos surdos-mudos, a fim de habilitar-se para dirigir o nosso Instituto, e ao mesmo tempo encarregar-se do ensino” (BRASIL, 1863, p. 28).

Sofiato (2018) destaca que, nesse período, no currículo prescrito, não havia menção à língua de sinais. A autora aponta que “embora a matriz curricular não fosse tão ampla como a de alguns colégios do mesmo período, almejava-se conseguir trabalhar para que o surdo também pudesse adquirir a língua oral e escrita” (SOFIATO, 2018, p. 215). Ou seja, no currículo prescrito, as línguas oral e escrita deveriam ser ensinadas, enquanto a língua de sinais não era sistematizada em uma matriz curricular, como aponta a figura:

Figura 3 - Disciplinas oferecidas de 1858 a 1864

Tabela 2 – Disciplinas oferecidas de 1864 a 1867

Disciplinas oferecidas
Língua nacional
Calligraphia (para ambos os sexos)
Elementos de Arithmetica
Algebra
Elementos de Geographia e Historia
Desenho linear
Articulação artificial e da leitura sobre os lábios (para ambos os sexos)
Costura e mais trabalhos de agulhas para as alumnas
Sapataria
Alfaiate
Marceneiro

Fonte: Almanak (1864-1867).

Fonte: Almanak (1858-1864, apud SOFIATO, 2018, p. 215)

A indicação da viagem à França para aprender a linguagem dos surdos-mudos (forma como se referenciava a língua de sinais usada pelos surdos na época) reforça a ideia de que a língua brasileira de sinais estava se construindo sob a influência da língua francesa de sinais e também indica que, diferente daquilo que se indicava no currículo prescrito, havia a circulação da língua de sinais dentro do Instituto, sendo necessário, inclusive, conhecê-la para assumir a direção do mesmo.

A predominância da língua portuguesa foi constante no Instituto, contudo há um registro que é destacado por Rocha (2007), Santos (2018) e Sofiato (2018), que diz respeito ao aparecimento da língua francesa em um dos anos no currículo. Sofiato (2018) ressalta que a menção aparece no relatório de 1865, feita pelo ministro e secretário dos negócios do Império, José Joaquim Fernandes Torres. Sofiato (2018) aponta que “em relação ao currículo, a menção da disciplina de ‘francez’, antes não observada em nenhum documento” (p. 216) e que tal menção não volta a fazer parte dos documentos em outros anos.

O surgimento do francês dentro do Instituto pode indicar uma tentativa de aproximação com o currículo ofertado nos demais colégios nacionais. Para Sofiato (2018):

É importante frisar a referência cultural que a França imprimia para o Brasil à época e que, assim como em outros colégios do Império, o ensino de outra língua, além da nacional, passou a ser considerado. Um desafio a mais em se tratando de alunos surdos, com base na abordagem oralista e nas dificuldades já mencionadas neste estudo (p. 216).

Sendo assim, fica registrada a presença de outra língua, o francês, no relatório de 1865, além da língua portuguesa e da língua de sinais. Fato esse importante para compreender que, embora não tenha permanecido e se consolidado no currículo prescrito, registra a tentativa de elaborar outras práticas escolares no Instituto.

Na próxima gestão do Instituto, feita pelo Doutor Tobias Rabello Leite (1868 até 1896), foi possível perceber, segundo Rocha (2007), uma ênfase à língua escrita, pois ele não concebia que a oralidade era possível a todos os surdos. Para Santos (2018), há um enaltecimento da linguagem escrita, mas não há um abandono total da linguagem articulada. Ainda assim, Santos (2018) aponta que alguns relatórios do Dr. Tobias Leite vão reforçar a circulação da língua de sinais no Instituto, como é o caso do relatório do ano de 1872, que apresenta informações sobre o ensino e indica que “o modo de ensinar a linguagem escripta e a mimica póde-se aprender lendo os compendios, e estudando as estampas, e effectivamente os Professores do Instituto assim se habilitaram [...]” (BRASIL, 1873, p. A-C3-5). A presença da mímica no relatório em questão sinaliza a circulação da língua de sinais dentro do Instituto, que pode ser percebida em muitos outros momentos da gestão do Dr. Tobias Leite, transparecendo em seus relatórios o currículo em ação. Sendo assim, é possível compreender que, ainda que não exista uma formalização do ensino, expressa no currículo prescrito, a língua de sinais circulava no Instituto e fazia parte do cotidiano dos alunos.

Santos (2018) identifica outros pontos relevantes na circulação da língua de sinais no período em que o Dr. Tobias Leite era o diretor do Instituto. A autora defende que:

Em sua gestão, Dr. Tobias parece ter aceitado o uso dos sinais pelos alunos surdos, já que além de encontramos nos Relatórios Imperiais indícios de circulação desta língua no Instituto, no ano de 1875 foi publicada a obra *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*, importante obra para o estudo em questão (p. 50).

Os registros relacionados à língua de sinais são muito presentes durante esse período e, mesmo com as orientações voltadas para o oralismo puro, advindas do Congresso de Milão, em 1880, os documentos não registaram alterações significativas na organização curricular nesse período. Por oralismo, compreende-se:

Uma das metodologias de ensino presentes na educação de surdos. Seus principais objetivos são o treinamento auditivo e o aprendizado da fala, ou oralização, como condição para a aprendizagem. Nessa abordagem educacional, a língua de sinais é vista como obstáculo à aquisição da fala e seu uso, portanto, é desestimulado (SILVA; FAVORITO, 2008, p. 13).

Diante do conceito, o oralismo puro, fortalecido no Congresso de Milão, visava o distanciamento da língua de sinais e o estímulo apenas da língua oral e escrita. O Instituto, todavia, não seguiu de imediato os encaminhamentos originários do Congresso. Rocha (2009) enfatiza que, em 1901, na gestão de João Paulo de Carvalho (1897-1903), Campos Salles, exercendo o cargo de Ministro de Estado da Justiça de Negócios Interiores, aprovou, por meio do Decreto nº 3.694, de 23 de março, o regulamento do Instituto e, em relação aos métodos de ensino, “seriam adotados o método misto ou combinado (sinais e escrita) em todas as disciplinas e o ensino da linguagem articulada e da leitura sobre os lábios seriam oferecidos apenas aos alunos que se mostrassem aptos para recebê-los” (ROCHA, 2009, p. 111).

Durante a gestão de Custódio Ferreira Martins (1907-1930) houve, contudo, no Instituto, uma alteração na proposta e, por meio do artigo 09, do Decreto nº 9.198, de 1911, ocorreu “a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas” (ROCHA, 2007, p. 54). Essa proposta durou, entretanto, apenas três anos. Rocha (2007) aponta que:

Já em 1914, no terceiro ano de experiência com o método Oral Puro, os resultados não foram positivos. O diretor Custódio Martins enviou um relatório ao governo insistindo em adaptar métodos de ensinamentos mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos do Instituto (p. 56).

Rocha (2007) não aponta, no entanto, nenhum outro documento em que foi encaminhada uma mudança na organização dos métodos de ensino do Instituto, não sendo, assim, possível definir quais foram os encaminhamentos para a solicitação feita pelo diretor Custódio Martins.

O próximo diretor que assumiu o Instituto, Armando Paiva de Lacerda (1930-1947), retomou a visão da divisão dos alunos entre “os que tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela escrita” (ROCHA, 2007, p. 67). Ainda que o método oral fizesse parte da base do Instituto,

Lacerda acreditava ser necessário adaptar os métodos de acordo com o aluno (SANTOS, 2018).

A retomada do discurso oralista puro se deu na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961). Rocha (2007) indica que essa retomada se deu com a chegada da professora Ângela de Liza de Brienza, em 1952, para as aulas de fonética e didática especial, pois:

Na defesa da concepção de educação de surdos com foco na oralização, a professora Ângela de Brienza argumentava que os surdos, na qualidade de cidadãos, tinham o direito de se comunicarem na língua que os caracterizam como filhos de um país. Para tanto, o avanço das pesquisas científicas e das novas tecnologias configuravam possibilidades concretas para as muitas etapas do processo de aquisição de língua oral pelos surdos (ROCHA, 2007, p. 92-93).

A retomada do oralismo como princípio tornou-se explícita nesse período, todavia, Rocha (2009) afirma que, embora seja comum encontrar narrativas que indiquem uma proibição da “comunicação gestual” na gestão de Ana Rímoli, a autora acredita que a continuidade na contratação de ex-alunos para trabalhar no Instituto leva a crer que não ocorreu tal proibição, tendo em vista a presença destes, mas o que ocorreu foi um desestímulo, por meio do incentivo de práticas oralistas (ROCHA, 2009, p. 118).

O impasse que finalizou o período que antecedeu à comunicação total ocorreu durante a gestão de Marino Gomes Ferreira (1969-1977). Durante a realização do I Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, em 1974, uma das sugestões e recomendações ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) era:

Que houvesse uma complementação na seleção de candidatos a cursos de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação, no sentido de impedir o ingresso daqueles que possuíssem distúrbios de audição e de linguagem, ficando impossibilitados de exercer adequadamente a sua profissão (ROCHA, 2007, p. 112).

Tal indicação foi colocada em um momento em que o desenvolvimento da fala tinha o status central nas práticas do Instituto. Sendo assim, não seria possível, segundo Rocha (2007), que surdos estivessem à frente do ensino.

Contudo, as mudanças já estavam acontecendo e surgindo no cenário geral. Os estudos sobre as línguas de sinais começaram a se desenvolver na década de

1960, impulsionadas pelo linguista estadunidense William Stokoe. Lacerda (1998, n.p.) indica que “apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais”. Ou seja, a língua de sinais foi se consolidando através do tempo, mesmo com as práticas oralistas em vigor.

Santos (2018) confirmou essa visão com sua pesquisa, ao verificar indícios da língua de sinais na trajetória educacional do Instituto, mesmo com a orientação do oralismo. Para a autora:

Percebe-se que existem indícios de circulação da língua de sinais em todo o histórico do INES. Em alguns momentos ela se faz mais presente, por exemplo na gestão de Tobias Leite com a publicação da *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Em outros, ela aparece como pano de fundo. Ainda assim, mostra a força e a resistência da língua natural de uma comunidade (SANTOS, 2018, p. 64).

As pesquisas de Santos (2018) e Rocha (2007 e 2009) foram essenciais para apontar, no currículo em ação, as práticas que fizeram com que a língua de sinais não deixasse de circular dentro do INES, auxiliando na constituição do que hoje se compreende como língua brasileira de sinais (Libras) e na construção de novos modelos de educação.

A comunicação total surgiu como nova filosofia na educação de surdos e, no ano de 1979, na gestão de Heleton Saraiva O'Reilly (1977-1980), ganhou espaço no INES. Em tal filosofia,

A ênfase, nesse momento, era a possibilidade de a criança surda desenvolver uma comunicação efetiva com seus pares ouvintes. Dentro desse espírito, tudo o que melhorasse a comunicação poderia ser utilizado com o surdo: o desenho, a escrita, a pantomima, a língua de sinais, a fala, o alfabeto manual, gestos naturais etc. É claro que a língua de sinais, nesse período, foi utilizada de diferentes maneiras (SILVA; FAVORITO, 2008 p. 18).

O momento foi de mesclar práticas, embora o objetivo ainda fosse alcançar a oralidade. Língua de sinais e língua portuguesa eram utilizadas simultaneamente em sala de aula, somadas a outros recursos, na tentativa de estimular a comunicação e desenvolver a linguagem. Dessa forma, “nessa abordagem, houve, no Brasil,

inúmeras tentativas no uso de ambas as línguas no processo de ensino-aprendizagem dos surdos” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 177). Ainda que existisse o interesse pela língua de sinais e ela tenha passado a vigorar como prática em sala de aula, “a comunicação total continuava a desconsiderar os aspectos linguísticos naturais da língua de sinais e a estruturava com base nas relações gramaticais das línguas orais” (OLIVEIRA; FIGUEIREDO, 2017, p. 178). Silva e Favorito (2008) ressaltam que:

Apesar de as línguas de sinais continuarem existindo nos recreios e espaços sociais onde havia surdos, elas ainda carregavam o estigma de atrapalhar a aprendizagem da fala e, por isso, ainda nessa época muitas famílias e profissionais evitavam o seu uso (p. 19).

Diante dessa realidade, era necessário, então, mudar a perspectiva que se tinha acerca da língua de sinais, pois, embora ela já fizesse parte das práticas nas salas de aula, apenas na gestão de Lenita de Oliveira Viana (1985-1990) é que os primeiros cursos destinados a ensiná-la foram iniciados no INES (ROCHA, 2007). Só então a língua de sinais passou a vigorar oficialmente no projeto pedagógico Instituto, reforçada pelo desenvolvimento de uma pesquisa solicitada pela diretora Lenita, com o intuito de embasar os trabalhos pedagógicos a serem ali desenvolvidos e amenizar os conflitos entre oralização e língua de sinais. Não há, contudo, dados sobre a consolidação da língua de sinais no INES. Santos (2018) aponta que “documentos com as informações precisas do momento em que ela passa a ser língua de instrução e disciplina curricular do Instituto ainda não foram disponibilizados” (p. 67). O que se sabe é que, nas próximas décadas, o Movimento Social Surdo²⁴ organizou-se, não apenas no Instituto, mas em todo o país, com o objetivo de oficializar, por meio de lei, a língua brasileira de sinais.

É importante destacar que todas essas disputas fortaleceram a língua brasileira de sinais e fizeram parte do seu campo de efetivação. Contudo, vale destacar que oralismo e comunicação total não são concepções que, a partir de uma nova proposta de educação, deixaram de existir. Há ainda a coexistência dessas práticas escolares, mesmo com o surgimento de novas propostas e com o desenvolvimento de estudos que comprovam a necessidade de mudança.

²⁴ As disputas do Movimento Social Surdo para a conquista de direitos civis serão apresentadas no próximo capítulo.

Com os estudos da língua de sinais avançando e o reconhecimento de que novas propostas deveriam constituir o campo da educação de surdos, a educação bilíngue começa a emergir como uma opção. “Nessa abordagem educacional, propõe-se que sejam ensinadas duas línguas ao aluno surdo: a primeira seria a língua de sinais e a segunda seria a língua oral, em sua forma escrita e/ou oral” (SILVA; FAVORITO, 2008, p. 20). Importante destacar que, como já apontado, as disputas no campo não se encerraram e a educação bilíngue de surdos, como é possível notar na definição de Silva e Favorito (2008), não se restringem unicamente ao ensino da língua de sinais e da língua escrita, tendo em vista que o desenvolvimento da oralidade em surdos não deixou de existir.

Lacerda (1998) reforça a diferença existente entre os modelos anteriores e a nova proposta bilíngue. Para a autora:

O modelo de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual 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. 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 de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual (LACERDA, 1998, n.p.).

É relevante destacar essas diferenças, tendo em vista que se pode confundir as práticas desenvolvidas no oralismo e na comunicação total com as propostas bilíngues atuais. Contudo, cabe destacar que, como elencado na seção anterior, tanto oralismo quanto comunicação total não tinham como objetivo desenvolver outra língua a não ser a língua portuguesa nos alunos surdos, sendo assim, eram modelos pautados no monolinguismo. Além disso, nos momentos em que oralismo e comunicação total estavam em primeiro plano na educação de surdos, a língua de sinais não tinha alcançado, ainda, seu status de língua, não sendo considerado seu uso como uma prática verdadeiramente bilíngue.

Há ainda uma diferença importante a ser apresentada. Não se pode confundir a educação bilíngue de surdos com a proposta de educação inclusiva, visto que a proposta inclusiva tem como objetivo incluir o aluno em uma sala com alunos

ouvintes e garantir apenas a interpretação das aulas para a língua de sinais, sem que esta seja concebida como língua de instrução. Para Oliveira e Figueiredo (2017), na proposta inclusiva:

Embora haja intérpretes de libras para mediar a comunicação, esses profissionais não conseguem atender às demandas linguísticas e nem tradutórias necessárias ao desenvolvimento educacional dos alunos surdos, pois não cabe exclusivamente aos intérpretes mediar o processo de aprendizagem desses alunos (p. 180).

No contexto de sala inclusiva, os alunos surdos encontram-se, na maioria das vezes, sozinhos, sem seus pares, imersos em um ambiente regido pela oralidade, visto que as aulas não são organizadas em língua de sinais, mas sim interpretadas a partir da língua dominante, oral, que continua a exercer o seu poder sobre a língua de sinais.

A educação bilíngue de surdos se enquadra nos contextos bilíngues de minoria, tendo em vista que a comunidade surda é colocada em constante apagamento, gerando “uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade” (CAVALCANTI, 1999, p. 392). Somado a isso, diferente dos demais grupos de minorias que, em grande parte, tem uma localização geográfica que permite sua aproximação, a comunidade surda encontra-se espalhada pelo país, dificultando o desenvolvimento de políticas linguísticas centralizadas e também o contato entre surdos, prática que fortalece a língua de sinais e, segundo Quadros (2015), favorece a aquisição da língua de sinais “de forma assistemática, ou seja, de forma espontânea diante do encontro surdo-surdo, assim como acontece a aquisição de quaisquer outras línguas por outros falantes de outros grupos sociais” (p. 190-191).

Todavia, mesmo com a indicação de aprendizagem espontânea da língua de sinais indicada por Quadros (2015) ser algo relevante, a autora destaca que o acesso de crianças surdas à língua de sinais continua sendo tardio, “pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda” (p. 191) e, mais que isso, muitas vezes as crianças encontram-se em contextos nos quais são as únicas surdas em uma classe de ouvintes. Cavalcanti (1999) recorda que essa despreocupação com a oferta da educação bilíngue para os grupos de minorias linguísticas é reforçado pela naturalização do monolinguismo no Brasil. Assim como já apontado na seção anterior,

No Brasil, a maioria da população é vista como monolíngue, [...] essa visão é artificial, porém é extremamente eficaz para a imagem de estado ideal natural longe do “perigo” de qualquer condição temporariamente anormal proveniente de situações de bi/multilinguismo (CAVALCANTI, 1999, p. 397).

Por muito tempo as comunidades surdas eram apagadas a partir de sua inexistência nas mídias, nos livros didáticos (CAVALCANTI, 1999), enfim, em meios que pudessem dar visibilidade à sua existência e, por conseguinte, à sua língua. O apagamento se deu, durante muito tempo, através da oralização dos surdos e, posteriormente, na demora em oficializar a língua de sinais. Desde a criação dos primeiros cursos de língua de sinais no INES, a partir de 1985, até a oficialização da língua, passaram-se 17 anos. Portanto, não foi possível pensar na construção de uma educação bilíngue para surdos sem a garantia do reconhecimento da língua brasileira de sinais (Libras), que só ocorreu por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Quadros (2015) aponta que o longo período do bilinguismo subtrativo, na qual a língua portuguesa era colocada como a única língua a ser aprendida, gerou hoje uma postura ofensiva de muitos surdos em relação à aprendizagem de tal língua, principalmente quando essa ainda é vista como a língua de poder e continua a se impor sobre a língua de sinais. Essa hierarquia linguística é reforçada dentro da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), ao indicar em seu artigo 4, parágrafo único, que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (n.p.). Esse reforço ao poder da língua do país, presente até mesmo na regulamentação da Libras, indica que a hegemonia da língua majoritária permanecerá, mesmo com a oficialização da língua de sinais.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a), em seu artigo 24, item c, garante que a educação da pessoa surda, “seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (n.p.). Sendo assim, mais do que a oficialização da língua de sinais, foi necessário também a regulamentação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) para a garantia de seus direitos linguísticos.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), foi o marco regulatório da implementação das primeiras políticas públicas voltadas à língua

brasileira de sinais. O decreto acena para a formação do profissional que vai atuar com o público surdo, inserindo Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia. Há aqui uma tentativa de romper com a hegemonia da língua portuguesa, visto que a difusão da língua de sinais poderia promover um maior contato entre surdos e ouvintes e, no caso dos cursos de licenciatura, facilitar a implementação de uma educação bilíngue para surdos.

Para garantir o acesso e o direito à educação dos alunos surdos e com deficiência auditiva, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no capítulo IV, artigo 22, acena para a educação bilíngue como princípio norteador e a organiza em:

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

Ao indicar a organização do modelo de educação bilíngue com a presença de surdos e ouvintes, problematiza-se se não estaria o decreto delimitando novamente uma proposta de educação inclusiva que, como já expressado anteriormente, não atenderia à proposta bilíngue, pois não há a instrução em língua de sinais, mas sim a tradução/interpretação da aula produzida em língua portuguesa para atender aos alunos ouvintes.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta, no capítulo IV, artigo 22, parágrafo 1º, sua definição para as formas de organização apresentadas, compreendendo-as como: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (n.p.). Oliveira e Figueiredo (2017, p. 181) reforçam que “a escola inclusiva, como vimos, é caracterizada por políticas monolíngües que privilegiam unicamente a língua e os processos culturais do ouvinte”, ou seja, promover a educação dos surdos com a figura de um intérprete, em um meio voltado à cultura ouvinte, não poderia ser denominado como educação bilíngue. De acordo com Quadros (2015):

O bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim, está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza das interações sociais (p. 197).

Vê-se, então, que, embora a comunidade surda tenha conquistado, por meio do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), a regulamentação da língua brasileira de sinais e garantido alguns processos de implementação de políticas públicas, as propostas aqui sinalizadas estão distantes do que se espera de uma educação bilíngue de surdos. As políticas apresentadas até o momento ainda expressam o poder da língua majoritária - língua portuguesa - em relação à língua de sinais e, assim, colocam a Libras como língua menor diante no processo escolar.

Em termos de documentos, um avanço foi dado em relação à educação bilíngue no Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014a)²⁵. Durante a disputa de poder para a elaboração de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no Brasil no período de 2014 a 2024, o Movimento Social Surdo conseguiu garantir a separação das escolas bilíngues e das escolas inclusivas na meta 4.7 do PNE, delineando, a partir de então, uma nova possibilidade para a efetivação de uma educação bilíngue de surdos no país, pautada no rompimento da hegemonia da língua portuguesa e “no princípio de que os direitos de todas as comunidades linguísticas são iguais e independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias” (UNESCO, 1996, n.p.).

Diante do exposto, a próxima seção propõe-se a detalhar o desenvolvimento das políticas linguísticas atuais no Brasil, a partir da implementação das políticas públicas que oficializaram a Libras, regulamentaram sua implementação e propuseram metas para a educação bilíngue de surdos.

1.3. Encaminhamentos atuais para educação bilíngue de surdos no Brasil

²⁵ O próximo capítulo é destinado a debater o processo de elaboração da meta 4.7 do PNE (BRASIL, 2014a) e a disputa que envolveu grupos favoráveis à educação bilíngue e grupos favoráveis à educação inclusiva.

Ainda que muitas conquistas tenham sido alcançadas no final do século XX e início do século XXI, é possível afirmar que, esse apagamento persiste ao não encontrar grandes avanços na implementação das políticas públicas para a educação bilíngue de surdos. Após a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), os debates sobre a construção de parâmetros para a educação bilíngue de surdos ficaram estagnados. O relatório do grupo de trabalho designado para pautar as políticas linguísticas da educação bilíngue de surdos, produzido pelo MEC em 2014, permaneceu por muitos anos sem que nenhuma ação fosse desenvolvida para atender às políticas específicas da educação bilíngue de surdos.

Somente no ano de 2019, alguns encaminhamentos começaram a ser dados para voltar as políticas públicas para o atendimento linguístico da comunidade surda e, como primeira ação foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que tem como uma de suas funções:

I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua (BRASIL, 2019).

A Dipebs estava vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e tinha em seu quadro muitos profissionais surdos da área da educação bilíngue, com o objetivo de implementar as políticas bilíngues e também proporcionar formações para a educação bilíngue de surdos. No primeiro ano da Diretoria, foi organizado um seminário, com o intuito de discutir as novas políticas para a educação bilíngue de surdos e propor novos encaminhamentos para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE - (BRASIL, 2008).

A reformulação da PNEE (BRASIL, 2008) viria já no ano seguinte. O governo federal instituiu, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). A nova política atendia diretamente as expectativas da comunidade surda, ao contemplar as demandas que estavam desde o Decreto nº

5.626 (BRASIL, 2005) aguardando definições. Para a educação bilíngue de surdos, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida criava uma modalidade específica, que era assim definida, no artigo 2º, inciso II:

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020, n.p.).

Além da criação da modalidade de ensino, o levantamento realizado por Rocha, Mendes e Lacerda (2021) demonstrou que, no texto do Decreto, o público surdo é o que está em maior evidência, sendo referenciado em um maior número de políticas. Porém, embora a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) atendesse às demandas que o Movimento Social Surdo também lutou para conquistar, ela trazia em sua composição o desfazimento da perspectiva da educação inclusiva, retornando com escolas especializadas. Diferente da LBI (BRASIL, 2015) , que definia que era assegurado “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado”, o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) retorna ao conceito de “prioritariamente”.

Diante de mudanças na concepção da educação inclusiva frente ao Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ajuizou uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, com pedido de medida cautelar, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), solicitando a impugnação do Decreto, no final de outubro de 2020. A judicialização do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) foi apenas um dos movimentos que ocorreram para contestar a mudança de perspectiva da Educação Especial. Diversos movimentos sociais se mobilizaram, somados às reivindicações de pesquisadores de universidades por todo o país, de professores da educação básica, contestando a proposta do texto do decreto. Na contramão desses movimentos, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) lançou uma *Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da política nacional de*

Educação Especial (FENEIS, 2020), na qual aborda que o Decreto Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) atende à comunidade surda, pois:

Para a alegria das comunidades surdas brasileiras, que vêm lutando pela inclusão da educação bilíngue de surdos nas políticas educacionais, assim como pela inclusão de políticas linguísticas a essa discussão, esse decreto define e aborda várias questões relacionadas à educação bilíngue de surdos (FENEIS, 2020).

A nota esclarece ainda que a Feneis contribuiu com a consulta pública para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) e que teve suas demandas atendidas.

Destaca-se que, de acordo com Rocha, Mendes e Lacerda (2021), embora o processo de elaboração da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) tenha passado por um processo de consulta pública no decorrer do ano de 2018, gerando um relatório encaminhado no mês de dezembro, com a mudança no poder executivo em janeiro de 2019,

A proposta de uma nova PNEE foi engavetada por quase dois anos até ser publicada em 2020, em outubro, na página 6 do Diário Oficial da União (DOU). A publicação revela um documento diferente daquele finalizado no relatório de 2018, sendo uma versão simplificada com vários itens suprimidos (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 5).

A Ação Direta de Inconstitucionalidade ajuizada pelo PSB teve sua primeira vitória no início de dezembro de 2020, com uma liminar do Ministro do STF Dias Toffoli e, no dia 21 de dezembro de 2020, o STF formou maioria para referendar a liminar. Os debates e pressões referentes ao Decreto permearam, ainda, os anos de 2021 e 2022. Em 1º de janeiro de 2023, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no início do seu terceiro mandato, sancionou o Decreto nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023b), revogando o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020). Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), do ano de 2008, voltava a vigorar.

Concomitante a esse movimento de impugnação do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), a Dipebs coordenou outras ações importantes para a educação

bilíngue de surdos. Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), de 03 de agosto de 2021, que 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. A educação bilíngue de surdos passou, então, a ser uma modalidade de ensino por meio da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021). A Professora Doutora Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, em entrevista a Ramos, Muniz e Barros (2022, p. 8) destaca que a aprovação da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) é uma conquista do Movimento Social Surdo e de toda a comunidade surda, que manteve a luta pelas pautas da educação de surdos e se manteve atuante politicamente. Outros aspectos que decorreram da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) serão analisados no capítulo destinado à análise de dados.

Também no ano de 2021, MEC/Dipebs lançaram seis documentos denominados *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior* (FARIA-NASCIMENTO, 2021), que tem como objetivo:

Fortalecer as identidades linguísticas surdas ao propiciar novos aprendizados aos estudantes surdos a partir da aquisição da Libras como primeira língua e do aprendizado português escrito como segunda língua. Entre os objetivos desta proposta está construir práticas curriculares que oportunizem os estudantes surdos a transitar com liberdade por culturas e línguas em contato, alcançando, verdadeiramente, a inclusão escolar (FARIA-NASCIMENTO, 2021, n.p.).

O documento foi distribuído digitalmente e difundido nas formações realizadas pelo Dipebs. Para além disso, as ações formativas foram constantes após a criação da Dipebs, que garantiu reflexões importantes sobre a educação bilíngue de surdos.

Contudo, em primeiro de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023a), que aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança, excluiu a Dipebs da estrutura regimental. Essa exclusão fez com que a Feneis e os Movimentos Sociais Surdos se manifestassem contra a extinção da Diretoria, mobilizando forças para pressionar o MEC a reincorporar a Dipebs à sua estrutura. A pressão mobilizou as comunidades surdas por todo país e, depois de muita pressão, o Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023 (BRASIL, 2023c), alterou o

Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e a Dipebs passa a compor o quadro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, dando continuidade às políticas de educação bilíngue de surdos que estavam em desenvolvimento.

O capítulo dois da presente pesquisa visa dialogar com a proposta de educação bilíngue ao debater as análises de políticas públicas e compreender como o Movimento Social Surdo organizou-se durante o final do século XX e início do século XXI para alcançar os direitos linguísticos que neste capítulo foram apontados como essenciais para o desenvolvimento da proposta bilíngue: a oficialização da língua brasileira de sinais e a garantia da educação bilíngue no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

2 - POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O presente capítulo tem por objetivo debater conceitos relacionados a políticas públicas, de modo a compreender como esse campo será articulado na análise de dados proposta na tese. Para tanto, o capítulo está dividido em três partes.

Na primeira, apresentam-se os conceitos de sociedade, política, poder, estado e governo. Conceitos esses indispensáveis para que seja possível elaborar o campo de atuação das políticas públicas e seus agentes. Na segunda parte, destacam-se as principais definições de políticas públicas e suas formas de análise, abrangendo aqui seus ciclos de vigência e a relevância dos atores nesse processo.

A terceira e última parte é direcionada para o debate das políticas públicas na educação de surdos e, em específico, observar como o Movimento Social Surdo conseguiu se mobilizar para a aprovação de pautas relevantes, dando destaque ao Plano Nacional de Educação - PNE - (BRASIL, 2014a), que é a base para a elaboração da política pública implementada na rede municipal de ensino de Campinas (RMEC).

2.1 Política, poder, Estado e governo

Para se construir a vida em sociedade, a relação de agentes e fatores diversos se faz necessária. Compreender como esses elementos se organizam e suas funções é primordial para entender as demandas sociais dos dias de hoje. Conceitos como política, poder, estado e governo adquirem significados diversos no tempo e também de acordo com a linha teórica selecionada. Nesta seção, usaremos as definições e debates presentes em Santos (2016), Höfling (2001) e Bobbio et. al. (1998), com a intenção de tecer uma perspectiva teórica que possa contribuir com o objeto de estudo dessa tese.

Sociedade é o espaço no qual as relações individuais e coletivas se estabelecem, por meio de regras e instituições que se consolidam na construção com o grupo (SANTOS, 2016). Diante disso, podemos compreender sociedade como:

O referente de uma ordem, a qual pode ser comparada a uma “teia”, onde se dão interações entre indivíduos e/ou grupos. Estas interações são pautadas necessariamente pelas regras e instituições, e pelos papéis, que mencionamos anteriormente. Estes modelam os comportamentos individuais e coletivos, indicando o que se pode e o que não se pode fazer, num dado contexto social (SANTOS, 2016, p. 14).

As regras e instituições que constituem a sociedade, elaboradas nas relações sociais, de acordo com Santos (2016), podem fazer parte de dois grupos - formais ou informais, ou seja, “podem ser estabelecidas e fiscalizadas de forma deliberada e explícita, por uma autoridade pública – como são as leis, no Estado contemporâneo; ou instituídas e cobradas informalmente, pela tradição e pelos costumes” (p. 13).

A construção dessas regras não tem, necessariamente, pesos menores por serem informais, ou seja, por não serem instituídas por meio de leis. Muitas vezes as regras informais são tão relevantes quanto as formais na construção social. É importante destacar que os papéis sociais - entendidos como a conduta de cada indivíduo em contextos específicos (em família, na relação de trabalho etc.) -, também se constituem nessa relação social.

É por meio dessas interações que as instituições sociais se fortalecem e disputam o poder e o controle social. Essa disputa está, de acordo com Santos (2016), relacionada ao valor que cada sociedade dá aos recursos materiais ou imateriais que desejam ter controle. E, é por receio dessa competição gerar danos ao grupo, que surge o Estado como um “contrato social”. Sendo assim, “o Estado derivaria de um pacto, ou contrato, ao qual os indivíduos aderem voluntariamente, para evitar a guerra permanente e o despotismo” (SANTOS, 2016, p. 16) presente na sociedade.

A opção pelo Estado como um contrato coletivo é reflexo da elaboração de um poder. Na definição de Estado contemporâneo por Bobbio et. al. (1998, p. 402) vê-se que “todo poder carece do aparelho administrativo para a execução das suas determinações. O que legitima o poder não é tanto, ou não é só, uma motivação afetiva ou racional relativa ao valor: a esta se junta a crença na sua legitimidade”. O Estado seria, então, o aparelho por meio do qual o poder se faz presente na sociedade, de forma que possa existir uma integração entre os interesses da sociedade e do Estado.

Como o objetivo de organizar as relações de poder presentes na sociedade, a política é entendida como local onde os conflitos relativos ao poder se entrelaçam. “Política, portanto, é antes de tudo um conceito, que se refere especificamente a um conjunto particular de interações, diretamente relacionadas à distribuição do poder, nas relações sociais, atravessando diversas instituições” (SANTOS, 2016, p. 17). Bobbio et. al. (1998) ressalta que o conceito de Política tem referência direta às atividades relacionadas ao Estado e, portanto, “está estreitamente ligado ao de poder” (p. 954).

O poder político, segundo Bobbio et. al. (1998, p. 956), tem a força física como seu principal centralizador. A sociedade centraliza, no poder político, a posse dos instrumentos capazes de exercer essa força, dando a ele seu monopólio e garantindo apenas ao poder político a possibilidade de punir e incriminar os atos de violência praticados por pessoas que não estejam “autorizadas”. Ou seja, somente o poder político pode, em um determinado contexto, fazer uso da força física para coação. Bobbio et. al. (1998) aponta ainda que três características são comuns ao poder políticos, consequência da monopolização da força:

Assim não de ser consideradas algumas características comumente atribuídas ao poder político e que o diferenciam de toda e qualquer outra forma de poder: a exclusividade, a universalidade e a inclusividade. Por exclusividade se entende a tendência revelada pelos detentores do poder político ao não permitirem, no âmbito de seu domínio, a formação de grupos armados independentes e ao debelarem ou dispersarem os que porventura se vierem formando, assim como ao iludirem as infiltrações, as ingerências ou as agressões de grupos políticos do exterior. [...] Por universalidade se entende a capacidade que têm os detentores do poder político, e eles sós, de tomar decisões legítimas e verdadeiramente eficazes para toda a coletividade, no concernente à distribuição e destinação dos recursos (não apenas econômicos). Por inclusividade se entende a possibilidade de intervir, de modo imperativo, em todas as esferas possíveis da atividade dos membros do grupo e de encaminhar tal atividade ao fim desejado ou de a desviar de um fim não desejado, por meio de instrumentos de ordenamento jurídico, isto é, de um conjunto de normas primárias destinadas aos membros do grupo e de normas secundárias destinadas a funcionários especializados, com autoridade para intervir em caso de violação daquelas. Isto não quer dizer que o poder político não se imponha limites (BOBBIO et. al., 1998, p. 957).

Contudo, obedecer a esse poder pode ocorrer de forma voluntária “quando os comandados atendem às determinações de outrem, por estarem convencidos de

que isto é o melhor para si” (SANTOS, 2016, p. 18) ou não “quando a obediência se dá mediante a ameaça do uso da força física e/ou das armas” (SANTOS, 2016, p. 18). Bobbio et. al. (1998) reforça que, para exercer esse poder, é necessário estabelecer prioridades e evitar os conflitos, de modo a garantir a estabilidade nos interesses gerais. Bobbio et. al. (1998) ainda destaca que o Estado precisa garantir sua legitimação para que exista consenso em suas intervenções.

Destaca-se, portanto, o caráter “mediador civilizador” do Estado, que, de acordo com Santos (2016, p. 21) é “uma instituição que ordena a vida social e política nos territórios, assumindo funções de regulação social e de provisão de bens públicos”. Tal regulação, contudo, não deve seguir a vontade do governante, mas sim refletir nas leis a autoridade necessária para conduzir a sociedade.

Um último contraponto deve ser destacado em relação às definições aqui apresentadas. Com frequência confunde-se Estado com governo, fazendo-se indispensável sua diferenciação. Enquanto o Estado é, na estrutura social atual, o poder legítimo, o governo é o grupo que assume, temporariamente ou não, tal poder. Santos (2016) destaca essa comparação ao apontar que:

A legitimidade do Estado emana do consentimento, da autorização que lhe é concedida pelo povo, para governar a todos, prevenindo e regulando conflitos, e provendo bens e serviços. É esta autorização que confere ao Estado soberania, ou seja, a condição de tomar decisões em nome de todos, para além dos interesses particulares, seja no plano interno (da sociedade) ou externo, no âmbito da comunidade das nações. O Governo, por sua vez, consiste na direção que é dada ao Estado, por aqueles grupos que assumem o seu poder. As formas de apropriação do controle do estado podem ser várias, desde a Guerra até a competição entre partidos políticos, organizada através de eleições. A disputa pelo controle do Estado – e, por conseguinte, pelo direito de governar – tem sido, desde a Era Moderna, cada vez mais institucionalizada. Ao longo dos três últimos séculos, os Estados têm incorporado, cada vez mais, a participação dos governados na escolha dos governantes (p. 21).

Cabe destacar que, como Santos (2016) aponta, nem sempre o governo é de escolha dos governados e que diferentes sociedades optam por formas diversas de constituição de seu governo e que a permanência ou não de um governo como representante de Estado pode gerar disputas de poderes de diferentes aspectos, ocasionando tensões ou gerando estabilidade. Ainda nessa perspectiva, Höfling (2001) diferencia Estado e governo ao destacar que:

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (p. 31).

Para Höfling (2001), governo é compreendido com um sentido mais ampliado, configurando toda uma orientação política que um grupo desempenha ao representar o Estado. Enquanto que, para Bobbio et. al. (1998), a definição presente em Santos (2016) para governo também seja correta, a de Höfling (2001) está mais adequada ao conceito na atualidade. Assim,

É preciso, porém, acrescentar que o poder de Governo, sendo habitualmente institucionalizado, sobretudo na sociedade moderna, está normalmente associado à noção de Estado. Por consequência, pela expressão "governantes" se entende o conjunto de pessoas que governam o Estado e pela de "governados", o grupo de pessoas que estão sujeitas ao poder de Governo na esfera estatal. [...] Existe uma segunda acepção do termo Governo mais própria da realidade do Estado moderno, a qual não indica apenas o conjunto de pessoas que detêm o poder de Governo, mas o complexo dos órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder. Neste sentido, o Governo constitui um aspecto do Estado. Na verdade, entre as instituições estatais que organizam a política da sociedade e que, em seu conjunto, constituem o que habitualmente é definido como regime político as que têm a missão de exprimir a orientação política do Estado são os órgãos do Governo (BOBBIO et. al., 1998, p. 555).

É possível perceber, dessa forma, a relação intrínseca existente entre Estado e governo e a importância de compreender as relações de poder que se constituem nesse campo para que as políticas públicas sejam construídas.

2.2 Conceitos de políticas públicas

O conceito de políticas públicas, assim como o de política destacado na seção anterior, perpassa teóricos e concepções diversas, que se definem de acordo com as ações que serão postas em prática na sociedade. Secchi (2017, p. 01)

aponta que as “políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” e destaca ainda que são dois os elementos fundamentais que as constituem: “intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2017, p. 02), ou seja, é necessário concebê-las diante de um problema tido como relevante para a sociedade.

Enquanto alguns teóricos restringem as ações das políticas públicas ao Estado apenas, outros compreendem como um conceito mais amplo. Para Höfling (2001, p. 31), “políticas públicas é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Embora a autora apresente a necessidade de atuação do Estado - e destaque sua responsabilidade quanto à implementação e manutenção da política pública - a mesma reforça que não devem essas serem unicamente “políticas estatais”, ou seja, as decisões devem envolver também outros agentes da sociedade, principalmente os que se relacionam diretamente à política a ser implementada.

Secchi (2017) define essa abordagem defendida por Höfling (2001) como estatista e aponta a diferença entre tal abordagem e a multicêntrica:

A abordagem estatista admite que atores não estatais até tenham influência no processo de elaboração e implementação de políticas públicas, mas não confere a eles o privilégio de estabelecer (decidir) e liderar um processo de política pública. Já acadêmicos da vertente multicêntrica admitem tal privilégio a atores não estatais (SECCHI, 2017, p. 03).

É importante salientar que, na concepção de Secchi (2017), as políticas públicas governamentais são um subgrupo das políticas públicas e acabam ganhando mais destaque dentro dos estudos. Para o autor, isso se deve, ainda, à centralidade que o Estado tem atualmente no estabelecimento das políticas públicas e que isso advém de alguns fatores, como:

1) a elaboração de políticas públicas é umas das razões centrais do nascimento e da existência do Estado moderno; 2) o Estado detém o monopólio do uso da força legítima e isso lhe dá uma superioridade objetiva com relação a outros atores; 3) o Estado moderno controla grande parte dos recursos nacionais e, por isso, consegue elaborar políticas robustas temporal e espacialmente (SECCHI, 2017, p. 04-05).

Os argumentos apresentados por Secchi (2017) retomam os elementos principais da consolidação do Estado como poder principal, conceito apresentado na seção anterior. Ou seja, embora, na concepção do autor, as políticas públicas governamentais sejam apenas um subgrupo das políticas públicas, acabam ganhando destaque em detrimento das demais por causa do poder que envolve o seu agente principal: o Estado.

Höfling (2001) apresenta uma subdivisão nas políticas públicas importante para essa pesquisa. Para a autora, algumas dessas políticas podem ser consideradas sociais que, na visão da autora,

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos (HÖFLING, 2001, p. 31).

Dessa forma, na concepção de Höfling (2001), as políticas públicas voltadas para a educação são políticas sociais, de responsabilidade de implementação do Estado, mas que devem ser construídas pela sociedade, tendo em vista que afeta o grupo como um todo.

Santos (2016) destaca que, na perspectiva atual da política pública, a ampliação da participação de diversos grupos sociais trouxe esse novo panorama que não dá mais exclusividade ao Estado. Para a autora, “para caracterizar uma política como pública, não importa que instituições ou atores lhe dão origem, mas a quem se destina. São consideradas políticas públicas, então, as medidas que atuam sobre o espaço público, gerando ou não bens públicos” (SANTOS, 2016, p. 60).

Outras questões ainda se fazem importantes, segundo Secchi (2017), para se compreender o que são as políticas públicas. O autor defende que a omissão ou a negligência governamental não devem ser vistas como políticas públicas. Embora alguns teóricos apontem que o não agir também seja uma política, Secchi (2017) reforça que a omissão é uma “falta de inserção do problema na agenda formal” (p. 06) e só é possível considerar uma política quando há uma diretriz daquilo que deve

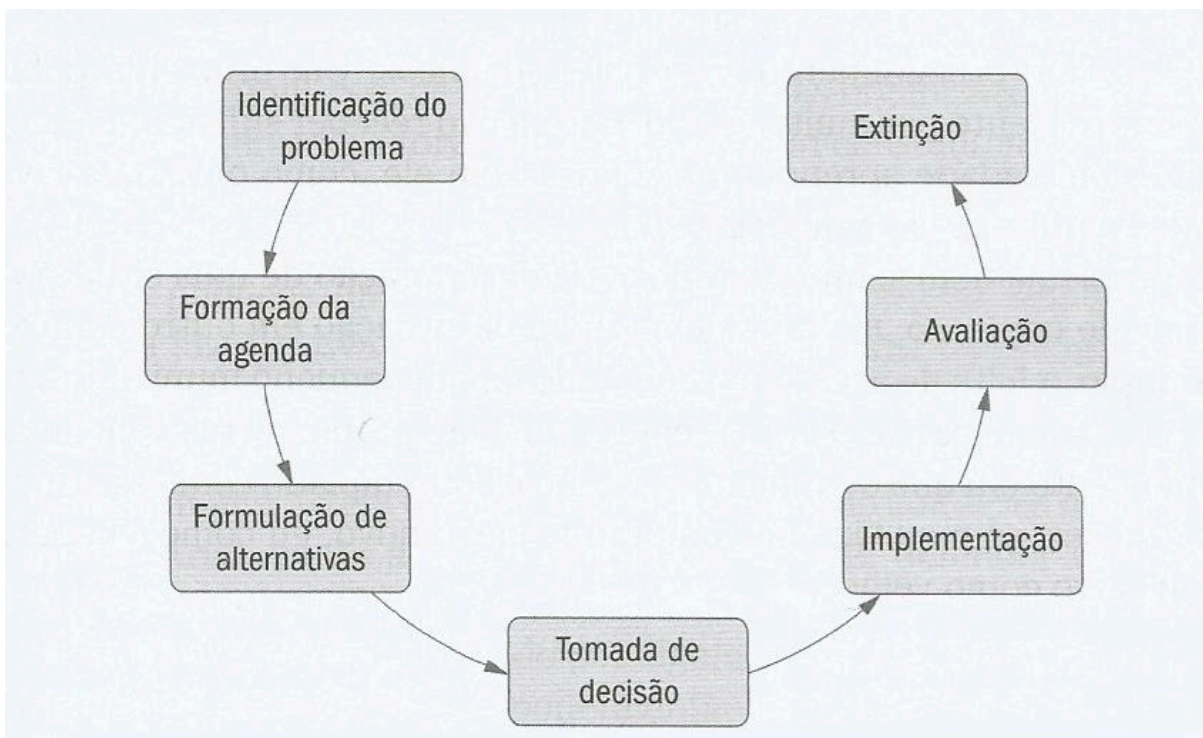
ser implementado. Como última questão, o autor aponta que “as políticas públicas são tanto as diretrizes estruturantes (de nível estratégico) como as diretrizes de nível intermediário e operacional” (SECCHI, 2017, p. 07), abrangendo, assim, as políticas macro e também as municipais e regionais.

A partir da compreensão das diversas definições de políticas públicas, a análise de tais políticas se torna um campo que exige escolhas e seleção de modelos. Importante destacar que a elaboração de uma política surge diante da identificação de um problema que, para ser tratado como tal, deve ganhar relevância no cenário social. Para Secchi (2017, p. 10), “um problema só se torna público quando os atores políticos intersubjetivamente o consideram problema (situação inadequada) e público (relevante para a coletividade)”.

Ao traçar o problema a ser trabalhado pela política pública, cabe ao analista optar pelo modelo de análise a se aplicar. Tanto Santos (2016) como Secchi (2017) apresentam alguns dos principais modelos utilizados para a análise das políticas públicas e debatem seus benefícios e suas problemáticas. É relevante apontar que nenhum deles é capaz de atender toda a análise de uma política, sendo necessário mesclar modelos.

Para atender à demanda da presente pesquisa, optou-se por aprofundar-se no Ciclo de Políticas Públicas, que as compreende e as organiza em fases que são interdependentes. Representa-se abaixo a Figura produzida por Secchi (2017) para ilustrar esse ciclo.

Figura 4 - Ciclo de políticas públicas



Fonte: Secchi (2017, p. 43)

Ainda que pareça ser dinâmica, Secchi (2017) ressalta que o ciclo não segue necessariamente uma ordem lógica e as fases podem se misturar e se alternar. As políticas públicas não possuem um ponto de início e um término, o processo não é bem delimitado. Todavia, ter uma referência faz com que a análise possa ser feita de forma mais clara.

A **identificação do problema** é vista por Secchi (2017, p. 44) como “a diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública”. Para identificá-lo é necessário perceber o que aquela sociedade compreende por problema e o quanto aquilo pode ser solucionado.

Santos (2016, p. 78) ressalta que os problemas dependem de sua interpretação coletiva, tendo em vista “que os fatos não falam por si mesmos, mas dependem de interpretação; e que as interpretações podem ser diversas, competitivas e conflitantes, temos aí um momento de grande efervescência política”. Isto é, a compreensão do problema depende dessa interpretação, que deve convergir coletivamente para a definição de que tal problema realmente afeta o grupo.

Diante da elucidação dos problemas, cria-se uma lista de prioridades de atuação. A essa lista é dado o nome de **agenda**, que é “um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes” (SECCHI, 2017, p. 46). Cabe aqui apontar que alguns grupos possuem um poder maior para formar agenda, como é o caso da mídia, citada por Secchi (2017). Quanto maior a visibilidade dada ao assunto, maior a possibilidade de um problema fazer parte da agenda. Diante disso, diversos grupos pressionam para que exista mobilização acerca de um tema que para eles é relevante e deve ser incluído na agenda.

Ganhar ou perder espaço da agenda depende de condições que envolvem contextos diversos. Segundo Cobb e Elder (1993, apud Secchi, 2017) seriam três as condições que fariam um problema entrar na agenda política:

Atenção: diferentes atores (cidadãos, grupos de interesse, mídia etc.) devem entender a situação como merecedora de intervenção; resolutividade: as possíveis ações devem ser consideradas necessárias e factíveis; competência: o problema deve tocar responsabilidades públicas (COBB e ELDER, 1993, apud SECCHI, 2017, p. 47-48).

Ao atender a esses fatores, é mais fácil garantir o problema na constituição de agenda. A partir do momento em que o problema conseguiu consolidar-se na agenda, as demandas passam para a construção de soluções.

A **formulação de alternativas** requer estabelecer objetivos de forma que consigam resumir da forma mais clara possível os resultados esperados. Para Santos (2016, p. 80), “o momento da formulação de propostas de política, e a tomada de decisões que o acompanha, constitui uma fase crucial do processo de produção de políticas públicas”. Tal fase é de extrema importância, pois vai delimitar os caminhos que serão percorridos para a implementação da política pública. Santos (2016) indica que a própria formulação divide-se em outras etapas, como:

A reunião/coleta e sistematização de dados e informações; a análise dos mesmos de acordo com estruturas teóricas e ideológicas (valores/interesses); e a tomada de decisões. Esta, por seu turno, atravessa todo o ciclo das políticas públicas, desde a definição do problema e sua inclusão na agenda, até a escolha de objetivos e estratégias (SANTOS, 2016, p. 80).

A **tomada de decisão** aparece como parte da formulação de alternativas, pois, como Santos (2016) destaca, é parte constituinte de todo o processo, pois são decisões constantes que delimitam o problema e definem o que faz parte ou não da agenda. Dessa forma, essa etapa encontra-se atrelada às demais, mas, nesse momento, a decisão tomada relaciona-se a qual serão as ações implementadas na política pública em questão.

Após a tomada de decisão, segue-se para a **implementação da política pública**, momento no qual “são produzidos os resultados concretos” (SECCHI, 2017, p. 55). Nessa fase é possível compreender mais profundamente os obstáculos e as falhas para que possa não apenas perceber o que precisa ser alterado do processo, “mais do que isso, estudar a fase de implementação também significa visualizar erros anteriores à tomada de decisão, a fim de detectar problemas mal formulados, objetivos mal traçados, otimismo exagerados” (SECCHI, 2017, p. 56). Para o autor, a fase de implementação é primordial para vislumbrar as modificações necessárias e, para tanto, deve ser acompanhada de perto, garantindo recursos e organizando as tarefas.

O processo de implementação é central não apenas por ser a consolidação da política, mas também por ser o momento em que, na maioria das vezes, os agentes da ação não coincidirão com os agentes que a propuseram e a pensaram.

Os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central (em qualquer nível em que esta autoridade esteja inserida). Mesmo programas de muito reduzida complexidade e escala supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementá-las. Alternativamente, programas cujo desenho final supõem um complexo processo decisório serão necessariamente implementados por agentes que não participaram do processo de formulação (ARRETICHE, 2001, p. 46).

A distância entre o formulador e o implementador pode gerar conflitos e, principalmente, o insucesso da política pública. Cabe aos formuladores convencer os implementadores da importância de se colocar em prática a política, bem como esclarecer os objetivos e planos traçados para tal implementação. Para tanto, Arretche (2001) reforça que é crucial garantir que os implementadores conheçam verdadeiramente o programa que estão implementando, tendo para si os objetivos e as regras de forma clara, pois, ao não estarem cientes de regras e objetivos do

programa, podem criar seus próprios no processo de implementação. Além disso, a autora aponta que os implementadores devem também aceitar tais regras e objetivos, para que não estabeleçam suas próprias prioridades como referência na implementação. Para Arretche (2001), a relevância dos agentes executores - responsáveis pela implementação de uma política pública - está justamente no fato de que são eles que “fazem a política”, ou seja, produzem as ações concretas, realizando a fase de implementação.

A **avaliação da política pública** consiste em uma ação que precisa ocorrer durante todo o seu processo, por isso deve ser considerada como parte das etapas. Após a implementação, “a avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou” (SECCHI, 2017, p. 63). Avaliar provoca reflexão acerca da política pública e permite, podendo levar à continuação, reestruturação ou mesmo extinção.

No processo de avaliação, é indispensável estar atento aos critérios apresentados, tendo em vista que, de acordo com Arretche (2001, p.45), é necessário ter como premissa da avaliação o objetivo esperado pelos formuladores da política pública, pois “não é plausível esperar que um programa realize o que não estava em seu próprio horizonte de implementação”.

Santos (2016) ressalta que, para a avaliação, ao menos três aspectos devem ser considerados:

A eficiência corresponde ao rendimento dos processos envolvidos na política. Ou seja, a relação entre os recursos alocados para produzir bens ou prestar serviços (recursos humanos, financeiros, materiais, logísticos, tecnológicos etc.) e os resultados obtidos. A efetividade refere-se à realização dos objetivos da política, segundo a ótica dos seus formuladores. Uma política é efetiva se ela alcança as metas estipuladas. A relação entre custos e o cumprimento destas metas é denominada relação custo-efetividade. O conceito de eficácia, por sua vez, é muitas vezes confundido com os de eficiência e efetividade. Mas ele diz respeito estritamente à satisfação dos beneficiários com os resultados alcançados pela política. Nem sempre uma política efetiva traz as soluções demandadas pelo seu público-alvo. Ou, ao contrário: ainda que suas metas tenham sido plenamente atingidas, pode ser que a população visada não considere o problema resolvido. A eficácia tem a ver, assim, com a solução ou não do problema, sob a ótica do público-alvo (SANTOS, 2016, p. 85-86).

Uma avaliação completa é difícil de realizar, pois exige o acompanhamento de todo o processo, desde a identificação do problema, até o período posterior à implementação. Período esse que, segundo Secchi (2017) pode ocorrer com a **extinção da política pública**, que seria compreendido como o fim do ciclo. Para o autor tal extinção não é comum, pois envolve, principalmente, a relutância dos beneficiários.

Giuliani (2005 apud SECCHI, 2017) indica três principais causas para a extinção de uma política pública:

1. O problema que originou a política é percebido como resolvido;
2. os programas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes;
3. o problema, embora não resolvido, perdeu progressivamente importância e saiu das agendas políticas e formais (GIULIANI, 2005 apud SECCHI, 2017, p. 67).

Nota-se que a extinção de uma política não exige que ela, necessariamente, tenha sido implementada. É possível que, durante o processo, ela tenha sido deixada de lado pela agenda, tornando-se menos importante.

Após observar o ciclo das políticas públicas, cabe aqui dar destaque aos atores que fazem parte desse processo, tendo em vista que, de acordo com a atuação e a influência desses atores, é possível perceber encaminhamentos diversos às políticas públicas. Secchi (2017) aponta que:

Os atores são aqueles indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política. Os atores relevantes em um **processo de política pública** são aqueles que têm capacidade de influenciar, direta ou indiretamente, o conteúdo e os resultados da política pública. São os atores que conseguem sensibilizar a **opinião pública** sobre **problemas** de relevância social. São os atores que têm influência na decisão do que entra ou não na **agenda**. São eles que estudam e elaboram propostas, tomam decisões e fazem que intenções sejam convertidas em ações (SECCHI, 2017, p. 99 - grifos do autor).

Esses atores mobilizam-se de diferentes formas na sociedade para influenciar na construção das políticas públicas. Dentre os possíveis atores, percebe-se, na sociedade atual, uma mudança de paradigma em relação à participação social e,

dessa forma, a presença cada vez mais constante dos movimentos sociais como atores de políticas públicas.

2.2.1 Movimentos Sociais

A presença de diferentes atores na mobilização da opinião pública para a criação de uma política pública é um assunto importante a se debater quando analisamos uma política que atinge um grupo na sociedade. Para delinear essa temática, selecionou-se o paradigma dos novos movimentos sociais, de Melucci (2001), como forma de compreender como os grupos se mobilizaram para representar seus interesses políticos na sociedade.

Busca-se, aqui, apenas apresentar a concepção geral desses movimentos, para depois poder articular com as mobilizações geradas pelo Movimento Social Surdo na tentativa de alcançar seus direitos sociais.

Para Melucci (2001), não é possível ver os movimentos como reflexo de um problema, como fruto de uma sociedade que precisa de soluções. O autor indica que:

Os movimentos são um sinal. Não são apenas um produto da crise, os últimos efeitos de uma sociedade que morre. São, ao contrário, a mensagem daquilo que está nascendo. Eles indicam uma transformação profunda na lógica e nos processos que guiam as sociedades complexas (MELUCCI, 2001, p. 21).

Nessa lógica, os movimentos viriam para renovar as estruturas sociais e não para determinar seu fim. A presença de movimentos sociais indica que novos sujeitos estão dispostos a fazer parte do cenário das decisões, participando ativamente dos processos coletivos, por meio de uma nova organização das relações sociais.

A perspectiva aqui não é a de ataque, mas a de conquista. Para Alonso (2009),

Esses “novos movimentos sociais” não se organizariam em combate ao Estado, nem com a finalidade de conquistá-lo. Recorrendo a formas de ação direta, “no nível dos próprios problemas sociais”,

seriam agentes de pressão social, voltados para persuadir a sociedade civil (p. 60-61).

Dessa forma, os novos movimentos sociais operam na busca por seus direitos, mas, antes de tudo, na perspectiva de serem notados pela sociedade, tendo em vista que antes eram minorias que não tinham tanto espaço. Corroborando essa proposta, Alonso (2009) reforça que:

Os novos movimentos sociais seriam, então, antes grupos ou minorias que grandes coletivos. Suas demandas seriam simbólicas, girando em torno do reconhecimento de identidades ou de estilos de vida. Recorreriam à ação direta, pacífica, baseada numa organização fluída, não hierárquica, descentralizada, desburocratizada. Não se dirigiriam prioritariamente ao Estado, mas à sociedade civil, almejando mudanças culturais no longo prazo (p. 67).

Contudo, vale ressaltar que o reconhecimento da identidade é apenas um dos objetivos, pois, com ele, deve vir também a garantia dos direitos sociais, negados a minorias como surdos, pessoas com deficiência, negros e demais grupos que constituíram movimentos sociais com esse intuito. Para garantir esses direitos, a identidade coletiva deve ser construída e os vínculos traçados, visto que ela é fruto de trocas, negociações e conflitos entre os atores (MELUCCI, 2001). É preciso estar atento também ao fato de que, como essa construção é feita de forma a considerar as relações, os vínculos também se alteram de acordo com as oportunidades que surgem no decorrer do processo.

Os novos movimentos sociais organizam-se, então, de forma própria, com uma estrutura que não segue, necessariamente, o que era antes traçado e pré-determinado. Melucci (2001) elucida que:

A ação coletiva, pelo fato de existir com a própria forma e os próprios modelos de organização, representa uma mensagem enviada para o resto da sociedade. Os objetivos instrumentais não deixam de ser perseguidos, mas se tornam pontuais e substituíveis. A ação produz efeitos sobre as instituições, porque moderniza sua cultura e sua organização, além de selecionar novas elites. Mas, ao mesmo tempo, levanta interrogações não previstas na lógica da racionalidade instrumental, que exige somente aplicar e tornar operativo o quanto foi decidido por um poder anônimo e impessoal (p. 27-28).

A partir da escolha por agir por meio de uma organização própria, a ação coletiva ganha autonomia, trazendo pessoalidade e individualidade ao coletivo. Não há mais o seguir uma voz única, mas o compreender que os movimentos sociais são compostos por sujeitos diferentes, capazes de pensar em agir no coletivo, mas sem abrir mão de suas experiências.

Para que possa ser feita a análise dos movimentos sociais, alguns princípios são apontados como primordiais por Melucci (2001). O autor destaca que o movimento social não se forma diante de uma crise, mas sim quando se encontra em conflito com outros atores, gerando objetivos antagonistas. Além disso, para Melucci (2001), as ações coletivas exigem o reconhecimento entre os atores, ou seja, a capacidade de se sentir parte de um mesmo grupo e se identificar com este.

A análise de um movimento social só é possível diante da compreensão de que há um sistema de relações que ampara a ação coletiva, ou seja, Melucci (2001) ressalta que há especificidades na forma de interagir daquele grupo que devem ser consideradas no momento da análise. Ao se tornar concreto, o movimento apresenta significados plurais em sua análise, pois está inserido em uma sociedade permeada por representações também plurais. Por fim, Melucci (2001) ressalta que a ação coletiva precisa envolver, dessa forma, uma abordagem múltipla, com atores de diversos grupos e com orientações diversificadas.

Diante do exposto, ressalta-se a relevância da análise dos movimentos sociais para as modificações nas políticas públicas atuais. É cada vez mais frequente a organização e a identificação de tais movimentos em busca de seu reconhecimento na sociedade e, dessa forma, de alcançar seus direitos. Contudo, antes de analisarmos como o Movimento Social Surdo tornou-se um importante articulador de políticas públicas no campo da educação bilíngue de surdos, vale apresentar ainda o conceito de regulação dentro da análise de políticas públicas para compreender também o papel do Estado nesse processo.

2.2.2 Regulação das Políticas Públicas

Optou-se aqui por trazer os debates de regulação, pois, dentro do campo de políticas públicas, na intervenção do Estado, é um conceito que se aplica à proposta a ser analisada na presente pesquisa. Para compreender tal conceito, Barroso

(2005) indica uma diferença existente entre os termos regulação e regulamentação aplicados à área da educação. Para o autor,

A “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados) (BARROSO, 2005, p. 727).

Sendo assim, a regulação de uma política pública teria sua ênfase nos processos que envolvem a avaliação, focando-se em quais os efeitos ela realmente traz para a sociedade e não nas etapas anteriores, como é o caso da regulamentação. A regulação é uma ferramenta importante dentro das políticas públicas, tendo em vista a manutenção de tal política, avaliando-a e constatando sua relevância.

Viu-se no ciclo de políticas públicas que a avaliação é um período importante que deve permear todo o processo, contudo, nesse caso, a regulação torna a avaliação ainda mais central, trazendo devolutivas essenciais aos analistas das políticas públicas. Para Barroso (2005):

A regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroação (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (p. 728).

Manter a política pública funcionando é, então, também função da regulação. Tendo em vista que compete ao Estado o poder de manter a estabilidade da sociedade, conforme apontado na primeira seção, o papel da regulação é indispensável para organizar ações que garantam essa estabilidade e reavaliem as propostas em vigência.

Barroso (2006) elenca alguns tipos de regulação existentes e quais são suas influências na produção das políticas públicas. Destaca-se aqui o que o autor chama de “regulação transnacional”:

Por “regulação transnacional” eu quero significar o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de

decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados, pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para adoptarem ou proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo (BARROSO, 2006, p. 44-45).

Na regulação transnacional, a influência internacional se faz presente nas decisões do país. Entram aqui a adesão a programas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como a assinatura das declarações internacionais. Sendo assim, as políticas públicas de educação inclusiva adotadas atualmente no Brasil são fruto de uma regulação transnacional, que, mesmo não sendo impostas pelos programas, a necessidade de estar em consonância com as políticas internacionais é criada, para que o país não se isole no cenário global.

A regulação transnacional não é a única que ocorre dentro das políticas públicas e, para Barroso (2006), não cabe pensar em uma regulação única, mas em uma interação de dispositivos.

Mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multirregulação” já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar, não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes (BARROSO, 2006, p. 64 - grifos do autor).

A multirregulação se faz presente, principalmente, na existência dos múltiplos atores e das múltiplas realidades em uma política pública. Para garantir que a política pública seja implementada, cabe, então, ao Estado seu papel de regulador e organizador, assegurando as possibilidades de transformação do sistema através da avaliação.

Após elencar os encaminhamentos possíveis na análise de políticas públicas, a próxima seção tem por objetivo observar os caminhos traçados pelo Movimento Social Surdo na consolidação de políticas públicas que fortalecem suas lutas em busca do reconhecimento e dos direitos sociais.

2.3. Trajetória do Movimento Social Surdo na construção da visibilidade social

O Movimento Social Surdo começou a delimitar-se na década de 1980 e, assim como os demais movimentos da época, lutava pelo reconhecimento de sua cidadania e sua inserção social, ainda sem os debates profundos acerca de cultura e de língua que viriam a permear as próximas décadas. Brito (2016) aponta que o processo de redemocratização e de abertura política vivido pelo país nesse período favoreceu o crescimento desses movimentos, que buscavam conquistar seus espaços e direitos.

Brito (2013) destaca que o surgimento do Movimento Social Surdo se dá na disputa pela forma de se enquadrar a surdez, ou seja, a identificação do conflito, apontado por Melucci (2001) se deu a partir do momento em que haviam duas forças em antagônicas em disputa:

De um lado, o enquadramento interpretativo da surdez a partir do modelo médico ou clínico-terapêutico da surdez implicava desqualificação da língua de sinais. Do outro, o enquadramento interpretativo da surdez pelo modelo socioantropológico implicava valorização da língua de sinais (BRITO, 2013, p. 63).

A língua, dessa forma, tornou-se uma identificação coletiva, que aproximou o grupo e promoveu possibilidade de crescimento do movimento. Ferreira (2000a) destaca que a comunicação sempre esteve presente como escopo para a aproximação entre os surdos e formação de Associações. Ferreira (2000c) aponta que:

Numa análise mais social, podemos perceber que a integração dos Surdos começou principalmente devido à questão linguística, uma vez que seus encontros visavam exclusivamente o intercâmbio de informação, carência de que sofriam até aproximadamente 1986, quando a Língua de Sinais passou a ser defendida no Brasil por profissionais influenciados pelos estudos divulgados pela Universidade de Gallaudet (FERREIRA, 2000c, p. 29).

Essa mudança de perspectiva trouxe os surdos para a centralidade da disputa. Brito (2013) dá ênfase à fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1987, como marco que impulsionou o crescimento do Movimento Social Surdo pelo país. Segundo o autor, “não há

nenhum exemplo que nos pareça mais significativo da dimensão e do alcance dessa evolução do que a trajetória da Feneis, a principal organização do movimento” (BRITO, 2013, p. 87), tendo em vista que o seu crescimento acompanhou e incentivou as mobilizações dos surdos em todo território nacional. Brito (2013) elucida ainda que a agenda política está presente nos documentos da Feneis desde o início das atividades e recorda que:

No Relatório anual 1987, o conteúdo dos informes e planos arrolados aponta o agir coletivo como estratégia para reivindicar a aprovação e/ou assegurar o cumprimento de leis favoráveis às pessoas surdas, conquanto ainda não seja claramente explicitada uma demanda específica junto a qualquer um dos Poderes do Estado (BRITO, 2013, p. 123).

A região sul do país foi a pioneira nos Movimentos Sociais Surdos em relação ao campo acadêmico, buscando a formação de grupos de debate e também abrindo espaço aos surdos ao meio universitário. A década de 1990 passou a ser um espaço de luta não mais apenas pelo acesso aos direitos como cidadão, mas também pelo reconhecimento de que a comunicação por língua de sinais era uma comunicação efetiva. Diante disso,

Podemos indicar os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década, iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 52).

Um longo percurso de disputas foi traçado pelo Movimento Social Surdo com o objetivo de obter o reconhecimento da língua de sinais no Brasil. As narrativas e análises desse período podem ser encontradas em pesquisas como Brito (2013, 2016), Monteiro (2006), entre outros. Brito (2013) salienta que:

A construção de uma identidade coletiva pelos atores sociais que compuseram o sistema de relações do movimento social surdo foi alicerçada na valorização e no uso da Libras pelos seus membros. A comunicação nessa língua visoespacial marcou assim o sentido da solidariedade entre os atores envolvidos na ação coletiva (p. 63).

Com esse investimento do movimento, impulsionado pela Feneis e por outros grupos que se constituíam no território nacional, a primeira Conferência dos Direitos e Cidadania dos Surdos do Estado de São Paulo (Condisur) foi realizada em 21 de abril de 2001. Essa conferência, assim como outras realizadas pelo país, buscava o reconhecimento da cultura surda e a legitimação da Libras como língua no Brasil. O reconhecimento da Libras não só traria aos surdos um novo status dentro da sociedade, como também romperia com mais de um século de oralização obrigatória, que fez com que os surdos tivessem restrições de acesso à sua língua natural (língua de sinais) e fossem submetidos a tratamentos para que adquirissem a língua oral nos ambientes formais de educação.

Entende-se, dessa forma, que há uma intenção de romper com a concepção de uma política pública voltada para a visão médica e consolidar a concepção socioantropológica.

As comunidades surdas sinalizantes não se reconhecem como deficientes, argumentando que a falta de audição não os descaracteriza, mas possibilita viver uma experiência visual distinta do ouvinte, mediada pela Libras, língua visual-gestual. Dessa posição, decorreram esforços políticos não apenas para o reconhecimento da condição bilíngue, mas do direito à escolarização também bilíngue (BÄR; RODRIGUES; SOUZA, 2018, p. 115).

É válido destacar que, embora as lutas pelo reconhecimento da Libras como língua tivessem tido um grande engajamento por toda a década de 1990, apenas no dia 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no Brasil. A inclusão da Libras entre as línguas existentes no território brasileiro deu aos surdos uma ferramenta a mais para buscar uma educação que fugisse aos padrões oralistas e aceitasse que a comunicação poderia ser feita em língua de sinais e em língua portuguesa escrita, não mais exigindo das pessoas surdas a língua portuguesa oral.

Cabe aqui apontar que, embora essa conquista tenha sido alcançada pelo Movimento Social Surdo, havia e ainda há um posicionamento constante, segundo Cunha Júnior (2015), presente em grande parte das escolas regulares que adotam uma postura oralista em desqualificar os surdos e indicar que por não terem

“conhecimentos linguísticos oralistas, sentiriam maiores dificuldades no processo de aprendizagem” (p. 203).

O grupo dos oralistas destaca-se nesse contexto por ir contra as propostas apresentadas pelo Movimento Social Surdo e o não reconhecimento da existência de uma cultura surda, reforçando que todos fazem parte de uma única cultura: a brasileira. Em audiência pública, na Câmara dos Deputados, em 2012, encontramos um debate referente aos surdos usuários da língua portuguesa oral pautado no preconceito histórico em relação aos surdos usuários de Libras. Destaca-se abaixo a fala da Sra. Eugênia Augusta Gonzaga Fávero (Procuradora da República no Estado de São Paulo), ao relacionar-se aos surdos usuários de Libras:

Infelizmente, o que vemos é que a redação que essas pessoas usam, o português escrito de quem usa apenas a língua de sinais dificilmente vai habilitar essa pessoa para um trabalho que necessite da língua portuguesa escrita. Então eu, falando aqui pela experiência que tenho, acho que realmente deixa a desejar essa defesa intransigente e exclusiva da língua de sinais. Já era mais do que a hora mesmo de termos pessoas falando também pela comunidade surda e explicando a importância desse rol de instrumentos. Não é porque a pessoa é surda que se dispensa o uso de políticas públicas voltadas para aparelhos, para implantes, para o acesso a uma fonoaudióloga ou a um fonoaudiólogo desde a mais tenra idade. Tudo aquilo que puder beneficiar e instrumentalizar a criança surda, seja a língua de sinais, seja o português, seja a oralização, é importante, e eu acredito que todos esses instrumentos devem ser colocados à disposição. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2012).

Apontar que o domínio de língua portuguesa escrita por quem usa a língua de sinais para se comunicar é deficitário retoma a ênfase no oralismo como única possibilidade do surdo participar efetivamente dos círculos sociais. Tal visão reforça estereótipos e impede que políticas linguísticas sejam efetivadas na sociedade brasileira. Antônio José Ferreira, em 2012, Secretário Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em outra fala na mesma audiência acima referida, deixa explícito que não compreende a luta da comunidade surda por não fazer parte do grupo de pessoas com deficiência, mas do grupo de diversidade linguística, que consiste em ter uma língua diferente (Libras) e não uma deficiência que deve ser superada.

Tal território de disputa faz-se ainda presente na sociedade atual. Ambos os lados se colocam como corretos e apontam a problemática presente em adotar o outro.

A explanação das vertentes que debatem a surdez ora como questão linguística e ora como deficiência é indispensável para se compreender a próxima etapa deste texto. Após o reconhecimento da Libras como língua, a próxima ação de mobilização nacional do Movimento Social Surdo ocorreu durante o debate e elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE - em vigência atualmente (BRASIL, 2014a) e teve como destaque as estratégias de mobilização realizadas por diversos componentes do grupo em busca da inclusão do ensino bilíngue nas metas e ações do PNE (BRASIL, 2014a). A trajetória percorrida pelo Movimento Social Surdo para a garantia do direito de uma educação bilíngue, pautada na conquista do status de língua à Libras, será delimitada na próxima seção.

2.3.1 Movimento Social Surdo no Processo de Elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014: Estratégias de Mobilização

Com o intuito de compreender as mobilizações sociais produzidas pelo Movimento Social Surdo durante a construção do PNE (BRASIL, 2014a), busca-se, inicialmente, apresentar o conceito de lobby e os resultados obtidos com cada ação promovida na busca pela inclusão da educação bilíngue de surdos na educação brasileira. Para isso, autores que debatem a questão do lobby e a construção política dos movimentos sociais foram mobilizados, com o objetivo de ilustrar as propostas apresentadas pelo Movimento Social Surdo no período de 2010 a 2014, até a publicação do PNE (BRASIL, 2014a).

Vale ressaltar que, como o Movimento Social Surdo já tinha se consolidado durante as décadas anteriores e atuado ativamente para a aprovação da Lei da Libras (Lei nº 10.436), o engajamento para a aprovação da educação bilíngue de surdos no PNE (BRASIL, 2014a) foi algo que já fazia parte do repertório do grupo e, dessa forma, podiam atuar por meio de ações ainda mais articuladas. Melucci (1989) divide a ação dos movimentos sociais em “modelo de bipolaridade”, no qual visibilidade e latência se complementam para que o movimento possa se fortalecer. Para o autor:

A latência permite que as pessoas experimentem diretamente novos modelos culturais - uma mudança no sistema de significados - que, com muita frequência, é oposta às pressões sociais dominantes: o significados de diferenças sexuais, de tempo e espaço, de relação com a natureza, com o corpo, e assim por diante. A latência cria novos códigos culturais e faz com que os indivíduos os pratiquem. Quando pequenos grupos surgem para enfrentar uma autoridade política numa decisão específica, a visibilidade demonstra oposição à lógica que leva à tomada de decisão com relação à política pública. Ao mesmo tempo, a mobilização pública indica ao resto da sociedade que o problema específico está ligado à lógica geral do sistema e também que modelos culturais alternativos são possíveis (MELUCCI, 1989, p. 61).

Ou seja, é na latência que o Movimento Social Surdo se fortalece e pode construir uma fundamentação para debater com propriedade a educação bilíngue de surdos, rompendo com o modelo cultural dominante e consolidando suas práticas. Cabe apontar que, mesmo latente, o movimento continua produzindo e se manifestando, apenas não entra em um conflito direto em relação a uma política pública. Melucci (1989) reforça ainda que:

A latência permite a visibilidade por alimentar o primeiro com recursos de solidariedade e com estrutura cultural para a mobilização. A visibilidade reforça as redes submersas. Fornece energia para renovar a solidariedade, facilita a criação de novos grupos e o recrutamento de novos militantes atraídos pela mobilização pública que então flui na rede submersa (p. 61-62).

Diante disso, para atuar de forma assertiva pela inclusão das escolas bilíngues de surdos no PNE (BRASIL, 2014a), o Movimento Social Surdo consolidou-se nas associações, no campo acadêmico, dando visibilidade aos surdos em diversos níveis e fortalecendo seus atores.

O conceito de lobby é apresentado por diversos autores como a mobilização de agentes sociais a fim de ser ouvido pelo poder público para apresentação de seus interesses. Para esta tese, apresentamos aqui duas definições que atendem ao processo mobilizado pelo Movimento Social Surdo como estratégia de luta pelo atendimento de suas demandas de educação bilíngue de surdos. Oliveira (2005, p. 29) indica que o lobby é “o processo pelo qual os grupos de pressão buscam participar do processo estatal de tomada de decisões, contribuindo para a elaboração das políticas públicas de cada país”, ou seja, é uma estratégia de

mobilização coletiva para a participação das elaborações de políticas públicas. Farhat (2007, apud CARNEIRO, 2022), traz uma visão mais pormenorizada do conceito de lobby, elencando alguns atributos indispensáveis para sua constituição, definindo-o como "toda atividade organizada, exercida dentro da lei e da ética, por um grupo de interesses definidos e legítimos, com o objetivo de ser ouvido pelo poder público para informá-lo e dele obter determinadas medidas, decisões, atitudes" (n.p). Esta segunda definição aproxima-se mais das propostas apresentadas pelo Movimento Social Surdo durante todo o debate referente ao PNE (BRASIL, 2014a), assim como houve também o lobby de movimentos contrários à educação bilíngue para surdos, que agiram com recursos próximos aos do movimento durante a discussão e tramitação do plano.

Campello e Rezende (2014, p. 73) definem essa ação como sendo a "maior mobilização da história de todo Movimento Surdo Brasileiro", fato que comprova o fortalecimento do movimento com o decorrer dos anos e a consolidação de suas bases. A iniciativa do Movimento Social Surdo em contatar os membros do poder público teve início em 2010, durante a Conferência Nacional da Educação (Conae 2010), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Composta por membros de diversos segmentos da educação, os resultados dessa Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE - (BRASIL, 2014a). Sendo os surdos convidados a participar desta conferência, o embate teve início logo nos primeiros momentos de apresentação: a equipe da então Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC, absorvida pelo SECADI/MEC e atualmente extinta, entregou, durante o evento, um panfleto indicando que as escolas de surdos promoviam a segregação dos mesmos.

A visão de que as escolas específicas para surdos seriam segregação veio da determinação de uma educação inclusiva, adotada pelo governo brasileiro, na assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A assinatura da Declaração pelo governo brasileiro abriu espaço para a necessidade de constituição de uma agenda governamental, conforme afirma Kingdon (1995), que foi desenvolvida através da Conferência Nacional da Educação. A proposta em pauta na conferência era a de deslegitimar a atual forma de educação dada aos surdos, em classes e escolas bilíngues, com a circulação da Libras, e impor a inclusão total, na qual surdos e ouvintes estariam na mesma sala de aula, apenas com a presença do intérprete para mediar a relação professor-aluno e aluno-aluno.

Tem-se, nesse momento, a instalação de um conflito no qual, para Melucci (2001, p. 33-34), “os atores de um conflito se enfrentam, no interior de um campo comum, para o controle dos mesmos recursos”. Na situação proposta, o grupo que, pautado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propunha a adoção de uma inclusão total, opõe-se ao Movimento Social Surdo, que defendia a educação em escolas e classes bilíngues. Cabe ressaltar aqui que o Movimento Social Surdo defende a educação bilíngue como um processo inclusivo e não segregacionista, visto que:

Ao contrário da segregação, o que os sujeitos surdos defendem é que, por meio da educação bilíngue em escola bilíngue própria, eles possam se preparar, inclusive, para uma melhor sociabilização com os ouvintes. Esta seria uma consequência natural, advinda da significativa formação educacional, com acesso à informação, à consciência de direitos de cidadania e à edificação de uma identidade surda, fomentada nesta escola específica. Deste modo, o sujeito surdo estaria habilitado a estabelecer, com os ouvintes, uma relação equitativa, em que ambos os grupos teriam o que trocar, saindo-se, portanto, do perfil de tutela do ouvinte em relação ao outro, que é marca, até os dias de hoje, das relações educacionais, sociais e empregatícias (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 95).

A autora reforça a ideia de que incluir também é fornecer uma educação que garanta direitos ao sujeito surdo, que o faça ser capaz de participar ativamente da sociedade. O engajamento do Movimento Social Surdo para se fazer ouvir vem da premissa de que a educação para todos deve atender também as especificidades. Para isso, Campello e Rezende (2014) apontam que:

Em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (p. 72).

As autoras, professoras universitárias surdas, destacam em seu texto a importância de se considerar as questões linguísticas na elaboração de uma política pública que atenda aos alunos surdos. Embora seja embasada em pesquisas científicas, vale lembrar que a existência de uma cultura surda é contestada por

grupos que defendem o oralismo, como indicado na seção anterior. Esse fato reforça a existência concomitante de dois lobbies, subdividindo um grupo. Ao apontar as diferentes formas de lobby, Mancuso e Gozetto (2018), exemplificam que:

Na esfera da classe trabalhadora ocorre a mesma coisa: o lobby pode ser feito em defesa dos interesses dos empregados de uma empresa (por exemplo: pela garantia do emprego dos trabalhadores de uma empresa privatizada), dos empregados de um setor (por exemplo: monopólio do exercício profissional) ou da classe trabalhadora como um todo (por exemplo: manutenção ou ampliação de direitos previstos na legislação trabalhista (p. 05).

Para Melucci (2001) entra-se aqui no segundo aspecto a ser analisado em um movimento social: a solidariedade. Para o autor, “alguns movimentos coletivos implicam solidariedade, isto é, capacidade dos atores de se reconhecerem e serem reconhecidos como parte da mesma unidade social” (MELUCCI, 2001, p. 35). Diante disso, os dois grupos em conflito construíram suas bases, com atores que se identificam com as causas de acordo com as características de identificação. Além disso, há aqui o que Melucci (2001) compreende como “sistema de relações”, ou seja, não existe uma única estrutura que permeia cada grupo de atores, mas sim diversos processos que se entrecruzam e formam redes que necessitam ser analisadas para compreender a escolha de cada grupo.

O exemplo acima reforça o que ocorria naquele momento dentro da conferência: Movimento Social Surdo e movimento dos deficientes auditivos, ambos de um mesmo segmento, disputando espaço para a consolidação de uma política pública que atendesse às suas especificidades. Embora seja comum esse tipo de disputa, as propostas apresentadas pelo Movimento Social Surdo não excluía por completo as propostas daqueles que buscavam a inclusão. Contudo, as propostas do movimento inclusivo excluía toda e qualquer mobilização do Movimento Social Surdo, na tentativa de fazer valer apenas uma forma de ensino.

Vale aqui destacar que, no lobby pela conquista de uma política pública, nem sempre as ações dos grupos envolvidos são baseadas em informações corretas, tendendo a omitir dados que possam garantir um ponto de vista. Mancuso e Gozetto (2018) indicam que, embora não seja o procedimento padrão dentro do lobby, não é impossível que tal ato ocorra.

Uma vez que o lobby é sinônimo de defesa de interesses de segmentos sociais, e que os decisores usualmente dispõem de informações limitadas a respeito das questões complexas sobre as quais precisam deliberar, sempre existe o risco de os lobistas oferecerem informações parciais ou imprecisas aos tomadores de decisões (MANCUSO; GOZETTO, 2018, p. 34).

Neste aspecto, os movimentos contrários ao ensino bilíngue para os alunos surdos não forneciam dados dos pesquisadores que debatem a importância de uma escola bilíngue, na qual os surdos recebem a instrução toda em língua de sinais, sem o intermédio da língua portuguesa falada. Fato esse que é de grande relevância para a consolidação do processo de aprendizagem pelos surdos usuários de Libras.

Diante da recusa de se aceitar a proposta de escolas bilíngues nas quais os surdos dariam continuidade aos estudos, o Movimento Social Surdo viu-se na necessidade de constituir um grupo coeso em busca da manutenção dos direitos. O coletivo denominado *Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda*, liderado e organizado por surdos apoiadores da causa, formou-se em 2011, agregando lideranças de várias instituições representativas da comunidade surda brasileira, tendo em vista uma nova investida na perda de direitos já garantidos: a indicação do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em visita ao INES, a então Diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret, anunciou, no dia 17 de março de 2011, que o Colégio de Aplicação do INES teria suas portas fechadas no final de 2011, sendo os alunos surdos remanejados para escolas comuns (CAMPOLLO; REZENDE, 2014). A proposta foi totalmente rejeitada pela comunidade surda e estudiosos da área. Houve a mobilização desses membros e, por meio dos canais disponíveis a eles, deram início à campanha para alcançar o reconhecimento do INES como instituição de ensino de surdos e também do respeito às escolhas por eles feitas para sua trajetória de ensino.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), envolveu-se nessa disputa de poder, publicando artigos de diferentes níveis em sua revista de publicação trimestral. Nestes artigos, era possível ter acesso aos diversos discursos realizados contra a escola bilíngue, acompanhados de pesquisas da área que os contestavam e também de informes de diferentes níveis, mobilizando o público leitor a investir contra a proposta inclusiva apresentada. Na imagem a seguir, feita pelo artista surdo Fábio Selani, vê-se um paralelo feito entre o Congresso de

Milão de 1880, que proibiu por completo o uso da língua de sinais e obrigou os surdos à oralização, e a proposta de Martinha Claret de fechamento do INES, deixando novamente os surdos excluídos socialmente por não serem incentivados a conviver com outros surdos, usuários de língua de sinais.

Figura 5 - Arte de Fábio Selani - Volta do Congresso de Milão



Fonte: Revista da Feneis (2011, p. 31).

Tomando por base a comparação feita, é possível pensar que mais uma vez a comunidade surda sentiu-se excluída dos processos decisórios e incapacitada de fazer a escolha que julga mais adequada para a sua educação. A questão histórica falou mais alto nos debates do momento, prevalecendo a exclusão de anos e a

cultura ouvintista, que mais uma vez se impunha sobre os surdos: ter que aceitar um sistema de ensino com o qual não concordava. Campello e Rezende (2014) demonstram a insatisfação com o fato de os surdos serem excluídos dos processos decisórios ao apontarem que:

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

Ao refletir sobre as questões históricas como essas, que promovem a repetição de ações que pensavam já terem sido superadas, Mancuso e Gozetto (2018) reforçam que:

O contexto decisório é moldado por circunstâncias históricas. As escolhas atuais dos decisores em qualquer campo setorial de atuação geralmente não partem do zero, sendo antes condicionadas pela trajetória histórica desse campo, trajetória que define sua configuração quanto às instituições e interesses prevaletentes. A trajetória histórica específica dos diferentes campos setoriais de atuação, e o legado que ela produz, podem facilitar ou dificultar o sucesso dos lobbies neles atuantes (p. 48).

Os anos de segregação sofridos pelos surdos, acompanhados da obrigatoriedade pela oralização e da visão limitada que se tinha em relação à língua de sinais, gerou esse cenário que dificultava a luta social pela educação bilíngue em escola especializada. Os surdos eram novamente excluídos dos processos decisórios referente a seu processo formativo e, como estavam mobilizados, continuariam na tentativa de serem atendidos em suas demandas. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2021) destaca que a luta pela libertação da opressão precisa contar, principalmente, com quem se encontra na condição de oprimido, pois:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo

conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2021, 124).

Diante da ausência de um cenário favorável, reforçado pela proposta de educação inclusiva total indicada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a proposta trazida pelo Movimento Social Surdo precisava de uma mobilização social maior para ser aceita. Para tanto, o movimento organizou-se durante o ano de 2011 para ir além das publicações na revista da Feneis e partir para a mobilização social no contato direto com os agentes decisórios.

Destaca-se que o material impresso em revista voltada ao público surdo não atingia aqueles que precisavam ser mobilizados para alterar as propostas do modelo inclusivo. Coube ao Movimento Social Surdo pensar em ações mais diretas, fazendo-se notar por um grupo que não é parte constituinte dos debates constantes sobre a educação bilíngue. Para isso, a comunidade surda precisou reavaliar a estratégia de mobilização, na tentativa de atingir novos apoiadores. Autores como Mancuso e Gozetto (2018) e Santos et. al. (2017) indicam as possibilidades de realização do lobby e as classificam em grupos como os indicados abaixo:

Outras formas de apresentar demandas sem contato presencial são o recurso a intermediários que dispõem de acesso mais fácil aos tomadores de decisões (pessoas famosas, amigos ou parentes dos decisores, etc.) e a mobilização de cidadãos por meio de abaixo-assinados, petições públicas, campanhas de correspondências (por exemplo: cartas, telefonemas, e-mails), passeatas e protestos – dentre outras técnicas de mobilização social conhecidas nos EUA pr grassroots lobbying (MANCUSO E GOZETTO, 2018, p. 35).

O objetivo de articular outras estratégias de mobilização veio no momento em que o Movimento Social Surdo já havia retomado suas ações de visibilidade e precisava, a partir de então, atingir um público que não tinha acesso às consolidações elaboradas no período de latência do movimento (MELUCCI, 1989). Além das elencadas acima, ainda pode-se destacar:

i) Gestões junto a ocupantes de postos-chave no processo legislativo (presidente de comissão relator); ii) trabalhos técnicos (relatórios, eventos, boletins e missões de trabalho); iii) oferecimento de sugestões legislativas (proposições e emendas); iv) contato com parlamentares (visitas, encontros informais e eventos sociais); v) uso da mídia; e vi) técnicas de grassroots lobbying (manifestações

públicas e campanhas de envio de e-mails e cartas) (SANTOS et. al., 2017, p. 37).

As propostas de mobilização abarcam um amplo espaço e podem ser usadas de forma concomitante. Embora sejam diversas possibilidades de mobilização, Santos et. al. (2017) ressaltam que nem todas estão disponíveis para todos os grupos:

Binderkrantz (2005), que realizou, na Dinamarca, um survey com diversos tipos de grupos de interesse. A autora identificou que todos os tipos de grupos fazem uso das mais variadas táticas de lobbying. No entanto, os grupos mais poderosos – empresariado –, com maior acesso aos postos-chave do sistema político, tendem a utilizar de forma mais intensa estratégias diretas, como gestão junto a ocupantes daqueles postos-chave e contatos com políticos e burocratas (as categorias i e iv, citadas anteriormente). Os grupos menos privilegiados, por sua vez, recorrem mais a estratégias indiretas, como mobilizações (categoria vi) (SANTOS et. al., 2017, p. 38).

Apesar das diversas possibilidades de ação, o Movimento Social Surdo optou por realizar passeatas e mobilizações que fizessem com que os legisladores que votariam o PNE (BRASIL, 2014a) os notassem e estivessem dispostos a recebê-los com suas propostas. Ao optar por passeatas e outras mobilizações, o Movimento Social Surdo, parte de um grupo menos privilegiado, precisou promover o envolvimento social para se fazer ouvir. As primeiras ações foram feitas em maio de 2011, com passeatas, principalmente em Brasília, com o intuito de chamar a atenção para o possível fechamento do INES. Cunha Júnior (2015) destaca que a mobilização ganhou força e grupos oriundos de todo o país deslocaram-se para a capital do país no intuito de fortalecer a pauta. Em setembro do mesmo ano, foram realizados diversos Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Educação. Tais mobilizações visavam apresentar ao público em geral as demandas dos surdos, bem como voltar a atenção para esse público tão constantemente segregado. As estratégias indiretas foram indispensáveis para que se conseguisse alcançar um espaço de fala dentro do debate pelo PNE (BRASIL, 2014a).

As ações de mobilização continuaram em 2012, quando, em decorrência de uma passeata pela comemoração de uma década do reconhecimento da Libras como língua (24 de abril de 2012), o Movimento Social Surdo pode, de acordo com

Campello e Rezende (2014), apresentar a proposta de educação bilíngue em uma audiência pública sobre o PNE na Câmara dos Deputados, expondo os aspectos principais sobre a relevância das escolas bilíngues e não apenas das inclusivas.

Na continuidade das ações e buscando garantias, uma Carta Aberta foi apresentada ao então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante. Escrita e assinada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística, o documento visava apresentar a importância da Libras para os surdos e reforçar a relevância de uma educação bilíngue, que atendesse as especificidades dos alunos em questão. A transcrição do trecho final reforçava o pedido feito por estes professores doutores surdos em busca da educação bilíngue:

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor (CARTA Aberta ao Ministro da Educação, 2012, n.p.).

Ao optar por agir em diferentes frentes, o Movimento Social Surdo ampliou sua atuação e conseguiu alcançar um dos objetivos: fazer-se presente no PNE (BRASIL, 2014a). Entende-se aqui a proposta de Melucci (2001) de que é necessário um envolvimento de ações coletivas, com orientações e caminhos diversos a serem percorridos paralelamente, garantindo, dessa forma, a atuação de atores diversos do movimento social. Sendo assim, a proposta de educação bilíngue passou a configurar, assim, a meta 4 do PNE (BRASIL, 2014a), que tem como objetivo:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014a, p. 56).

Nessa perspectiva, o texto da meta 4.7, diante do atendimento da solicitação do Movimento Social Surdo, foi assim enviado para os debates no Senado:

Garantir 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, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 81 - grifos das autoras).

A proposta de texto para o plano foi traçada e a Nota Técnica nº 51/2012 (MEC/SECADI/DPEE) já passou a apontar a necessidade tanto da língua portuguesa como da língua de sinais na consolidação da autonomia do sujeito surdo, embora ainda existisse a concomitância da língua portuguesa oral, ou seja, o vínculo com a oralização ainda continuava presente na educação bilíngue de surdos:

Considerando que o domínio da Língua Portuguesa oral e escrita e da língua de sinais constitui-se em instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social das pessoas com deficiência auditiva ou com surdez, a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes (BRASIL, 2016, p. 175).

Após tramitar como o acordado com o Movimento Social Surdo na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei (PL 8035/10 – PNE) chegou ao Senado em 2013 e o texto da meta 4.7, já apresentado acima, sofreu alteração em maio, excluindo-se a ideia de que seriam três modelos: escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas, passando a ser apresentado como “em escolas e classes bilíngues inclusivas”. Essa nova redação, sugerida pelo relator da Comissão de Assuntos Econômicos Senador José Pimentel, não foi aceita pela comunidade surda e, apesar de todas as manifestações de repúdio, o retorno ao texto original não foi atendido,

bem como o senador não aceitou nenhuma proposta de reunião com os surdos para debater essa questão.

Diante da nova situação, uma nova passeata foi agendada em Brasília para o dia 14 de agosto de 2013. O Movimento Social Surdo chamou novamente a atenção para o descumprimento das propostas discutidas com os surdos e o MEC optou por retirar a palavra “inclusivas”. Embora aparente ser uma solução que agradaria a todos, o Movimento Social Surdo reforçou que as propostas do PNE (BRASIL, 2014a) são pautadas na deficiência, como pode-se perceber pelas Notas Técnicas apresentadas no período (como no exemplo apresentado acima).

Para Mancuso e Gozetto (2018), é importante aceitar os resultados do processo democrático, o que não estava sendo realizado dentro da elaboração do PNE (BRASIL, 2014a).

Além da educação política, a participação em processos decisórios democráticos gera outros subprodutos importantes, pois integra o participante à comunidade em que está situado, e o leva a aceitar mais facilmente as decisões coletivas, pois sente que suas perspectivas não foram ignoradas ao longo do período deliberativo. Um contexto decisório aberto e participativo pode favorecer, portanto, a constituição de lobbies integrados à comunidade política, que atuem de forma politicamente educada e que aceitem os resultados do processo democrático (p. 55).

O Movimento Social Surdo não se sentia representado e, aparentemente, suas posições não eram levadas em consideração. Em Nota Oficial publicada pela Feneis, em 19 de setembro de 2013, a entidade convocou a população a auxiliar na manutenção do texto aprovado pela Câmara e, com esse objetivo, diferenciou os três tipos de escola presentes no texto, justificando a necessidade da educação bilíngue para os surdos. De posse dessas reflexões, em novembro de 2013, a Diretora de Políticas Educacionais da Feneis, Profa. Dra. Patrícia Rezende, participou de uma audiência pública do PNE (BRASIL, 2014a), apresentou os estudos e as reivindicações à Comissão e a proposta foi acatada pelo relator, que retornou ao texto aprovado inicialmente na Câmara.

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de

identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

A reflexão de Fernandes e Moreira (2014) indica para a questão anteriormente debatida de o que deve ser considerado como política pública inclusiva. Para o público surdo, isso significa garantir que exista uma política linguística, capaz de garantir a aprendizagem em sua língua nativa ao aluno surdo. Após quatro anos de intensa luta pelo Movimento Social Surdo e as estratégias organizadas para conquistar os direitos educacionais dos surdos, em junho de 2014 a redação do PNE (BRASIL, 2014a), foi sancionada pela Presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff (PT), demonstrando que a articulação de um grupo de minorias também pode obter o mesmo sucesso de grupos que promovem o lobby.

2.3.2 Desdobramentos das Mobilizações do Movimento Social Surdo em outras leis

Os resultados obtidos pela mobilização do Movimento Social Surdo estenderam-se a outras leis brasileiras. Da publicação do PNE (BRASIL, 2014a), originaram-se outros documentos e legislações em âmbito Federal, Estadual e Municipal. No artigo 28, inciso IV do capítulo IV, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI - (BRASIL, 2015) indica a importância da oferta de uma educação bilíngue, tal como definida no PNE (BRASIL, 2014a):

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015, n.p.).

O reforço de que a inclusão não se delimita apenas a salas tidas como inclusivas é um ganho para o Movimento Social Surdo, que conseguiu comprovar nas audiências públicas que o fator linguístico é primordial para a aprendizagem dos alunos surdos, colocando-os em contato com a sua língua natural, língua de sinais, em todo o processo educacional.

A proposta final, aprovada e publicada em lei, garante a existência dos três tipos de educação de surdos: escolas bilíngues, salas bilíngues e escolas inclusivas. A mobilização realizada pelo Movimento Social Surdo obteve o mesmo resultado que os teóricos denominam de lobby ofensivo, tendo em vista que, para Mancuso e Gozetto (2018, p. 39) “há decisões miradas pelo lobby ofensivo que melhoram o status quo em alguma medida, mas não contemplam integralmente a posição do lobista. Esses casos podem ser classificados como ganhos parciais”, tendo em vista que a proposta apresentada pelo Movimento Social Surdo não excluía por completo as escolas inclusivas, mesmo sabendo da possibilidade de interpretações futuras da lei que poderiam sugerir a escolha por uma das propostas. Além disso, na teoria de Melucci (2001), o Movimento Social Surdo optou por, em um conflito antagonista, buscar um conteúdo simbólico crescente, no qual “luta por objetivos que preservem sempre a identidade fundamental dos atores” (p. 45).

A ampla possibilidade de interpretações pode ser notada a partir do momento em que, no texto de apresentação da meta 4 no PNE (BRASIL, 2014a), há a indicação de que o atendimento ao público-alvo da educação especial deveria ser realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Sistemas de ensino, tais como o Sistema Municipal de Ensino de Campinas (SMEC), compreenderam que a indicação preferencial pelo ensino regular poderia ser estendida também ao ensino bilíngue para surdos. Diante disso, a SME iniciou a mudança para o modelo inclusivo desde os primeiros debates da educação bilíngues de surdos no PNE (BRASIL, 2014a) e, por meio da Portaria SME nº 13 (CAMPINAS, 2016a), extinguiu as classes bilíngues da rede, transformando todas em salas inclusivas. Distante dos grandes grupos que promoveram as estratégias de mobilização do Movimento Social Surdo na elaboração do PNE (BRASIL, 2014a), desconsiderando a mobilização da Associação dos Surdos de Campinas (Assucamp) e das universidades, a SME optou por um modelo que atende às demandas de sua organização de política pública e, dentro da concepção de histórico construído e, por meio do que Kingdon (1995) chama de janela política, aproveita o espaço aberto pela publicação do PNE (BRASIL, 2014a) e lança sua proposta de educação de surdos, oferecendo a educação de surdos por meio do ensino bilíngue inclusivo, criando um modelo diferenciado das demais redes, que será detalhado no capítulo destinado à análise dos documentos.

O autor salienta que “o momento de renovação de alguma legislação cria oportunidades para mudar, expandir ou abolir certos programas” (KINGDON, 1995, p. 237). Isto significa que ações como essa, desenvolvidas pela prefeitura em questão, são comuns nesses espaços gerados pela modificação das leis. Faz-se uso desse mecanismo de alteração de legislação para implementar uma nova proposta e promover as amplas interpretações da lei.

Articulações para novas políticas

A mobilização de estratégias comuns ao lobby pelo Movimento Social Surdo em busca da manutenção de uma política de educação bilíngue para o surdo no PNE (BRASIL, 2014a) foi um importante movimento das minorias para alcançar seus objetivos. Ações públicas, com ampla divulgação e convencimento do coletivo, podem resultar em benefícios e/ ou manutenção de direitos a um grupo.

O monitoramento constante das ações dos relatores e dos trâmites do processo na Câmara e no Senado e a insistência para que os especialistas do Movimento Social Surdo fizessem parte das audiências públicas geraram uma pressão favorável para a decisão esperada. Mancuso e Gozetto (2018, p. 48) salientam que “um decisor tende a fazer escolhas mais criteriosas quando seu comportamento é monitorado atentamente por cidadãos vigilantes e bem informados sobre os temas da agenda pública”. Foi exatamente essa vigilância do movimento, bem como a ampla divulgação das informações da agenda, organizando passeatas e promovendo seminários sobre o tema que resultaram na aprovação da legislação tal como o esperado pelo grupo.

Embora, como o apresentado na seção anterior, ainda exista uma possibilidade de algumas interpretações do PNE (BRASIL, 2014a) gerarem propostas que ofereçam aos surdos a educação bilíngue diferente da inicialmente planejada, o Movimento Social Surdo garantiu que sua proposta fosse considerada na formulação de políticas públicas voltadas a seu grupo.

Não obstante, estratégias de mobilização tenham se estendido por um período de quase quatro anos, os resultados obtidos foram positivos e o Movimento Social Surdo foi capaz de mobilizar diferentes agentes na busca por uma educação

bilíngue que atente para as especificidades linguísticas dos usuários de Libras e promova o desejado pelo grupo a ser atendido.

Não se deve esquecer que, nesse período, as ações promovidas pelo Movimento Social Surdo deram-se em diversas instâncias e por diversos atores. Para Melucci (2001):

Quando se consideram os fenômenos coletivos, a atenção se concentra sobre aspectos mais visíveis da ação (eventos, mobilizações); esses pressupõem, todavia, o nível analítico que indiquei e que normalmente é ignorado. A ação visível pode verificar-se e manter-se no tempo porque o ator consegue realizar uma certa integração entre as orientações que indiquei. Certamente, ao emergir de ações concretas, contribuem fatores facilitadores de tipo conjuntural (como, por exemplo, a estrutura das oportunidades políticas, a existência de empreendedores, o grau de equilíbrio ou de crise do ambiente etc.). Mas esses fatores não poderiam operar se o ator não tivesse a capacidade de percebê-los e de integrá-los em um sistema de orientação que constitui a estrutura condutora da sua ação (p. 47).

Como já apontado, as mobilizações só foram possíveis e alcançaram seus objetivos, porque o Movimento Social Surdo consolidou-se nas décadas anteriores, ampliou seus campos de atuação, por meio da Feneis e outras associações, ocupou os espaços acadêmicos e garantiu-se com atores que construíram uma identidade ao mesmo tempo coletiva - identificando-se com o Movimento Social Surdo - e individualizada - compreendendo-se como voz dentro do grupo. Sendo assim, a reflexão das autoras Campello e Rezende (2014) acerca de suas expectativas dentro da luta política como sujeitos surdos fizeram-se presentes nesse movimento:

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso "ser surdo" (p. 88).

A reflexão de Campello e Rezende (2014) permite verificar que, ainda que as conquistas do Movimento Social Surdo tenham sido extensas, há um debate que permanece aberto: o reconhecimento da educação de surdos como minoria linguística, com políticas públicas que não mais pertençam à educação especial

inclusiva, mas sim às políticas linguísticas destinadas a compreender a comunidade surda com sua cultura e sua língua.

Optou-se, aqui, por apresentar a principal estratégia de organização do Movimento Social Surdo na implementação da política de educação bilíngue de surdos. Contudo, há que se ressaltar que existiram ações anteriores a esse movimento e também ações posteriores, apresentadas no capítulo anterior. A garantia da política bilíngue de surdos é conduzida por meio de constantes tensionamentos sociais, que se confrontam com a perspectiva inclusiva, sendo necessário o constante debate social sobre a temática.

Tendo em vista as bases teóricas aqui elencadas, o próximo capítulo destina-se a detalhar de que forma o percurso metodológico que levou à análise de dados foi elaborado, apresentando a construção de dados e as estratégias utilizadas para organizá-los e analisá-los.

3 - PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é apresentar o percurso metodológico realizado para a pesquisa documental, fonte da análise a ser realizada nos próximos capítulos, e detalhar o processo de construção dos dados, explicitando os desafios enfrentados e as decisões tomadas para que se chegasse às listas de documentos apresentada ao final deste percurso.

Faz-se necessário traçar, inicialmente, a concepção de pesquisa documental, visto que diversos autores a conceituam e definem parâmetros para sua elaboração. Nesta pesquisa, partiremos, a princípio, da definição presente em Gil (2002, p.45), que aponta que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”. Isto é, para o autor, a ênfase da pesquisa documental está na análise de materiais que podem ser divididos entre “documentos de primeira mão”, ou seja, aquele que ainda não tiveram um tratamento analítico, e “documentos de segunda mão”, que já passaram por alguma análise, como é o caso de relatórios, gráficos, entre outros.

Gil (2002, p. 46) destaca a pesquisa documental como vantajosa, tendo em vista que “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, pois “como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”. O autor ainda aponta que, embora a subjetividade nas escolhas dos documentos da pesquisa documental possa trazer críticas, caberá ao pesquisador, em sua seleção, garantir ampla representatividade documental e uma seleção criteriosa destes.

Destaca-se aqui a importância de se compreender o documento na sua relação com o seu momento de produção. A estabilidade dos dados defendida por Gil (2002) advém da sua materialidade e da possibilidade da construção histórica que se elabora na pesquisa documental entre o documento analisado e o seu contexto de produção.

Bardin (1977) também vislumbra a pesquisa documental como importante fonte de análise de conteúdo e destaca que:

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma

conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (p. 45 - 46).

Dessa forma, nota-se que a autora compreende a análise documental como um procedimento necessário para que os documentos venham a constituir uma base de dados e, dessa forma, possam constituir-se parte da análise de conteúdo a ser realizada. Reforça-se aqui o pensamento de Aquino e Do Val (2018) referente ao processo de pesquisa em educação, tendo em vista que os autores defendem que o processo investigativo deve ser sempre ampliado, não ficando restrito,

A um approach jornalístico, isto é, a uma mera reposição das informações obtidas junto às fontes empíricas eleitas —independentemente do recurso teórico ali ativado, aliás— ou, *mutatis mutandis*, ocasião de justaposição selvagem de determinadas palavras de ordem conceituais sobre tais fontes (p. 43).

Aquino e Do Val (2018) destacam o conceito de que a investigação no campo educacional deve se fortalecer na busca pelas tensões estabelecidas a partir das disputas desenvolvidas no campo discursivo. Sendo assim, o documento torna-se o espaço no qual é possível compreender as relações históricas que o constituíram. Ao compreender o documento como um espaço de construção das relações históricas, podemos trazer luz também aos debates desenvolvidos por Marson (1984, p. 51), que define o documento como um “instrumento privilegiado do historiador, seja como suporte material da pesquisa, seja como a fonte da interpretação”.

Marson (1984, p. 52) volta a reflexão para o documento, enfatizando que, antes de analisá-lo, questionamentos devem ser feitos para compreendê-lo em sua essência. Compreender a existência do documento, seu significado como objeto e sua significação como sujeito compõem as indagações iniciais necessárias para que se possa determinar o que o autor chama de “valor do documento”.

Marson (1984) destaca que a maioria das pesquisas tendem a se manter apenas no primeiro questionamento voltado à existência do documento e que, embora possam gerar uma reflexão, acabam ficando no nível da superficialidade,

não se aprofundando no que é necessário para compreender o todo que o circunda. O autor aponta que, ao questionar a existência do documento, algumas premissas já se fazem presentes:

- 1) o documento não é isolado, mas existe em relação a outros que ampliam o seu sentido e permitem maior aproximação da realidade;
- 2) este sentido tem referências muito precisas, seja por sua origem, sua autoria ou sua finalidade (sua razão de existir);
- 3) não é inteiramente explicativo em si, ao lado das significações explícitas tem as implícitas e as não manifestas, tendo o historiador a necessidade de trabalhar (ou, pelo menos, dispor de algum referencial) dentro dele (o que diz) e fora dele (o que representa);
- 4) não é espelho da realidade, mas essencialmente representação do real, de momentos particulares da realidade; sua existência é dada no âmbito de uma prática determinada [...] (MARSON, 1984, p.53).

As reflexões apresentadas por Marson (1984) reforçam a necessidade da análise para além do documento, que se articule com as relações históricas vivenciadas pelos sujeitos, constituídas no fazer social e na interação presente entre os demais objetos que circundam este documento. A análise de um documento apenas como fonte em si próprio faz com que todo esse movimento atrelado à sua construção não seja considerado e, dessa forma, os resultados obtidos estarão distantes da realidade que o envolve. Sendo assim, para Marson (1984, p. 55) “o valor documental de um dado objeto está na relação em si com o um dado sujeito, abrindo-se aí o próprio despertar do interesse pela sua história, ao mesmo tempo em que se desvenda a possibilidade (ou não) de formação da memória”.

As ideias aqui apresentadas mostram a importante relação do pesquisador com os documentos a serem analisados. A construção dos dados é influenciada pelos diversos processos anteriores a ela e também influenciará no seu processo de análise. Sob essa perspectiva, na análise documental, sujeito e documento se relacionam, promovendo uma interação que permite que se estabeleça a análise a partir das aproximações e distanciamentos. Aquino e Do Val (2018) debatem, para compreender a reflexão presente no processo de constituição de dados, sobre a relevância da ideia de arquivo para o desenvolvimento das pesquisas educacionais. Para os autores, o conceito a ser destacado é o de documentarizar, que

consiste em uma recomposição tradutória, e jamais uma transposição automática, de um conjunto de acontecimentos verídicos, isto é, que ocorreram historicamente, mas que são reapropriados inteiramente

pela ação do documentarista —como o são, aliás, pelo historiador, por diferentes meios (AQUINO e DO VAL, 2018, p. 45).

O processo de composição dos acontecimentos por meio de documentarizar é indispensável para a noção de arquivo, possibilitando sua articulação com o espaço social. Trabalhar com esse arquivo é, portanto, ação necessária para o pesquisador, tendo em vista sua relevância para a constituição dos documentos e a organização dos mesmo. Aquino e Do Val (2018, p. 46) definem arquivo como:

Conjunto de disposições que regem, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível e, por extensão, os contornos cambiantes da memória coletiva, instaurando um movimento de apropriação e reativação incessantes de determinados enunciados. Assim, o arquivo caracteriza-se fundamentalmente por sua produtividade veridictiva, isto é, a delimitação não apenas das fronteiras entre o verdadeiro e do falso, mas também daquelas do pensável e do impensável em certo espaço-tempo histórico.

O trecho anterior nos remonta à necessidade de, para que seja possível a construção dos dados, constantemente recorrer à ideia de arquivo. Ou seja, todo o processo de construção advém de um processo anterior de documentização. As contribuições para a elaboração de uma pesquisa documental, muitas vezes, partem de um saber socialmente construído, que tiveram como objetivo a construção coletiva do que se compreende como arcabouço documental.

Para que seja possível constituir o arquivo, Aquino e Do Val (2018) ressaltam a importância de, a todo momento, proporcionar a relação entre os documentos e seu contexto e destacam que:

É preciso desentranhar os documentos de sua historicidade estanque, entendendo-os precisamente como resultado de relações de força, ou seja, como o entrelaçamento das dinâmicas imanentes à sua materialização. Dito de outro modo, trata-se do espectro das respostas peremptórias e, tão logo, superadas que os antepassados foram capazes de formular mediante determinadas urgências de seu tempo. Trocando em miúdos, o arquivo materializa a dramaturgia ético-política que margeia e, ao mesmo tempo, suporta a marcha do tempo emparedada nos documentos (p. 48).

Elaborar a ideia de arquivo é, então, compreender as relações de força que se estabeleceram para que aquele documento pudesse, naquele contexto histórico-social, se materializar. Cabe salientar que, por mais que exista todo esse

processo de construção do arquivo e que estes pareçam estar prontos para desenvolvimento de pesquisa, os documentos não são estanques, mas sim passíveis de serem construídos a cada instante. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 168) “não se deve confundir fontes existentes de dados e fontes de dados existentes. Vimos que os documentos não são arquivos ultrapassados, mas veículos vivos de informação”, ou seja, os documentos, independentemente de sua data de produção, estão sempre sujeitos à análise e à pesquisa.

Para Aquino e Do Val (2018), a construção dos dados deve, assim, considerar um grupo de documentos que permita ao pesquisador acessar e movimentos diversos na materialização do arquivo, pois, a partir dessa diversidade, é possível elaborar a análise crítica:

Na esteira de tal investida é necessário estabelecer diálogos entre fontes múltiplas e heterogêneas, a fim de que se evidenciem discontinuidades e regularidades, sempre com vistas a um endereçamento crítico em relação àquilo que, no presente, aspira algum tipo de naturalização (p. 47).

Acessar uma multiplicidade de fontes que permita ao pesquisador aprofundar sua análise e identificar aproximações e distanciamentos possibilita, de acordo com Aquino e Do Val (2018), modificar a visão daquilo que hoje vemos como recorrente, ou seja, compreender os movimentos que permitiram que algumas ideias estivessem hoje consolidadas. Além do diálogo entre múltiplas fontes, os autores destacam a importância de um distanciamento temporal ao apontarem quem:

O processo de análise do material inicia-se a partir de uma problematização do presente para arguir o passado, tomando a história como um âmbito de rupturas e discontinuidades, no rastro do qual se poderia estimar a emergência de tais problemas como uma irrupção, uma cisão arbitrária, a inauguração de um valor. Nessa perspectiva, o trabalho de eleição e processamento dos documentos de uma época relativamente distante de nós torna-se crucial, pois apenas por meio de certa suspensão temporal torna-se viável conjecturar as sombras e os contornos que a intensidade luminosa do presente se esforça para obstaculizar (p. 49).

Para os autores, o distanciamento dos documentos a serem analisados propiciará uma leitura mais aprofundada dos fatos, permitindo uma análise que se liberte dos entraves que a vivência atual reflete sobre a produção.

Para além da definição do que se compreende como documento, de como se constrói um arquivo, do que se constitui uma pesquisa documental, é necessário compreender como os diversos autores aqui vislumbrados compreendem as etapas para a realização de uma pesquisa documental. Diante disso, na mesma perspectiva anteriormente apontada, apresentaremos algumas linhas teóricas e, por fim, apresentaremos o percurso a ser trilhado nesta pesquisa.

Destacaremos aqui dois autores que se complementam e que dialogam entre si na construção das pesquisas documentais: Gil (2002) e Bardin (1977). Cabe apontar que Gil (2002) apresenta em seu texto uma análise superficial à temática, muito pautado no que Bardin (1977) propõe em seus escritos. Segundo Gil (2002, p. 87), as fases da pesquisa documental podem ser definidas em:

- a) determinação dos objetivos;
- b) elaboração do plano de trabalho;
- c) identificação das fontes;
- d) localização das fontes e obtenção do material;
- e) tratamento dos dados;
- f) confecção das fichas e redação do trabalho;
- g) construção lógica e redação do trabalho.

A fase de determinação de objetivos, de acordo com Gil (2002), vai exigir uma determinação de objetivos bem específicos e pode levar, muitas vezes, a uma consulta ampla de arquivos. Além disso, a elaboração do plano requer articulação direta com os objetivos traçados e pode demandar que as hipóteses levantadas sejam testadas, para evitar eventuais problemas com a construção dos dados.

Gil (2002) aponta que na fase de tratamento dos dados, ao se construir a análise, “essa deve ser feita em observância aos objetivos e plano de pesquisa” (p. 88). Contudo, a elaboração desses objetivos deve considerar, segundo o autor, o tema em que essa pesquisa documental está sendo embasada, pois, para além disso, “é necessário que o tema seja problematizado, ou seja, colocado em termos de um problema a ser solucionado” (p. 88). O autor sugere que a apresentação do problema seja feita em forma de pergunta ou em forma de objetivos, apresentando-se, assim, de forma clara.

Já no que se refere à análise do conteúdo, Gil (2002) opta por seguir a estrutura que posteriormente veremos é também defendida por Bardin (1977) e

destacar que esta se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e inferência.

A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados (p. 88).

Gil (2022) opta por não se aprofundar no detalhamento da análise de conteúdo, tendo em vista sua evocação à base teórica da Bardin. Dessa forma, optaremos por detalhar cada uma das etapas da análise da autora a seguir, quando entrarmos no detalhamento de sua obra.

Embora Gil (2002) aponte a existência da confecção de fichas, o autor aponta ser uma etapa opcional e que terá relação com a escolha do pesquisador diante de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa e que, em alguns casos, as fichas não terão impacto na produção final.

Na última etapa, denominada construção lógica e redação do trabalho, Gil (2002, p. 90) reafirma que, quando se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, o teste de hipóteses adquire um outro formato e, portanto, a construção lógica do trabalho se verifica por meio de “um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório”.

É indispensável destacar que Gil (2002) traz em seus apontamentos a complexidade da análise documental e reforça a complexidade que se constitui no momento da produção escrita, que exige do pesquisador movimentos constantes de aproximação e distanciamento do documento para que seja possível a produção de uma análise aprofundada.

Dentro da mesma perspectiva metodológica, Bardin (1977), destaca que o processo investigativo na análise de conteúdo desenvolve-se em 3 (três) “pólos cronológicos”, organizados em:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p.95).

Bardin (1977.) opta por um detalhamento exaustivo desses "pólos cronológicos", com ações específicas em cada um deles, que implicam em uma análise detalhada do conteúdo dos documentos propostos. Cabe frisar que a autora elabora conceitos que são importantes para definir o processo de análise proposto e que, portanto, apresentá-los aqui se faz necessário para que possamos compreender os procedimentos que serão adotados para a análise dos documentos referentes à educação bilíngue de surdos do município de Campinas no período aqui estabelecido.

A autora define a pré-análise como a fase em que a organização é realizada, de forma a sistematizar o processo de análise, possibilitando, ainda que de forma precisa, flexibilizações que venham a ser necessárias (p. 95). Três missões são destacadas nessa fase: "a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final" (Bardin, 1977, p. 95).

Na pré-análise, a autora destaca que as atividades têm um caráter mais aberto, menos estruturado, pois compõem um momento de contato inicial com o material e suas ações permitem que se construa uma aproximação com os documentos. Para tanto, cinco ações que visam a sistematização dos documentos compõem esta primeira etapa: a leitura flutuante, que permite ao pesquisador um primeiro contato com os documentos; a escolha dos documentos, ação que permite ao pesquisador a constituição do seu corpus de análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos, que permite ao pesquisador construir uma orientação à sua análise; a referência dos índices e a elaboração de indicadores, destacando qual será o fenômeno observado na análise; e a preparação do material, ou seja, deixá-lo disponível e organizado para proceder a análise.

Encerradas a etapa de pré-análise, segue-se para a exploração do material, que, de acordo com Bardin (1977, p. 101), "se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas". A autora destaca que a fase de exploração do material é a organização e a aplicação das categorizações já definidas na etapa anterior e, por isso, é indispensável que, para que o material da segunda etapa ocorra com excelência, a primeira tenha sido muito bem elaborada.

A última etapa é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. É desta etapa que surgirão as inferências, a partir da síntese dos resultados, que podem ser construídos por meios diversos de validação. Para compreender a etapa de tratamento dos resultados, Bardin (1977, p. 103) ressalta a importância da codificação ao destacar que:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices.

Ao definir codificação, a autora reafirma a necessidade de criação de regras que auxiliem a análise dos documentos, pois a definição prévia de quais elementos serão analisados facilitará o direcionamento sobre o objeto de pesquisa. Para tanto, Bardin (1977, p. 104) apresenta, para a organização da codificação, três escolhas:

- O recorte: a escolha das unidades;
- A enumeração: escolha das regras de contagem;
- A classificação e a agregação: escolha das categorias.

A realização do recorte diz respeito a duas principais unidades dentro da codificação da análise. A primeira delas é o que Bardin (1977) determina como unidade de registro, que pode ser a definição do tema, objeto, personagem, acontecimento ou documento no qual a pesquisa se baseia. A segunda relaciona-se à contextualização, tendo em vista que, de acordo com a pesquisa realizada, a unidade de contexto é essencial para produção da análise dos dados.

A escolha das regras de contagem está relacionada à análise da regularidade. Para tal análise, Bardin (1977) aponta que há várias regras possíveis e que defini-la vai depender de encontrar a correspondência que mais se adequa à análise a ser realizada.

Por fim, a escolha das categorias é o processo ao redor do qual a análise se organiza. A categorização visa organizar os elementos de análise em um conjunto, “com critérios bem definidos” (BARDIN, 1977, p. 117). A classificação vai exigir uma análise minuciosa, permitindo que agrupamentos sejam realizados de acordo com as proximidades existentes.

Diante do exposto, ressaltamos que o processo de análise documental requer, de acordo com Bardin (1977), ações prévias de elaboração de etapas de análise e de instrumentos de categorização que auxiliarão no desenvolvimento da análise, fazendo com que as estruturas analíticas já estejam pré-definidas e, dessa forma, o pesquisador possa analisar o mesmo fenômeno em todos os documentos.

A metodologia de análise documental foi a base para a construção dos dados da pesquisa, detalhados a seguir.

3.1 - Construção de dados

A trajetória para a construção de dados foi desenvolvida durante um período complexo de nossa sociedade atual: a pandemia de Covid-19. Decidimos, no início de nossa pesquisa, que a construção dos dados seria realizada após a qualificação, inicialmente agendada para o primeiro trimestre do ano de 2020. Com a determinação da quarentena a partir de março de 2020 e a ampliação de prazos até que se construíssem novas formas de realização dos ritos acadêmicos, nossa qualificação foi reagendada para junho de 2020 e esse período inicial foi utilizado para repensar os percursos da escrita da tese.

Após a qualificação, com definições mais precisas da pesquisa e indicações da banca debatidas, um outro empecilho surgiu para a construção dos dados. Devido à pandemia de Covid-19 os funcionários da rede municipal de ensino de Campinas encontravam-se em teletrabalho e, portanto, não era possível agendar uma visita para consulta ao acervo de documentos da Coordenadoria Setorial de Educação Básica (CEB), instância em que fica lotado o Núcleo de Educação Especial (NEE), que coordena as ações relacionadas à educação bilíngue de surdos da RMEC.

O teletrabalho persistiu até o mês de setembro e, embora posterior a esse período um grupo tenha retornado ao presencial, eu não pude retornar para a busca de documentos devido a condições de saúde relacionadas à pandemia. Quando a secretaria encerrou o teletrabalho, houve mudanças no espaço físico, pois pelas regras de vigilância, não era possível muitas pessoas trabalharem no mesmo espaço.

Com todos esses percalços aplicados pela pandemia de Covid-19, apenas no início do ano de 2021 todos retornaram ao prédio da prefeitura e, dessa forma, tive o

primeiro contato com o acervo e pude dar início às solicitações para disponibilização dos documentos. Em um primeiro momento, agendei uma conversa com as Coordenadoras Pedagógicas do Núcleo de Educação Especial para compreender como o acervo de documentos se organizava e tentar compreender como eu poderia ter acesso a eles. Conhecendo o acervo, pude verificar que havia uma organização específica para a educação bilíngue de surdos a partir da implementação da política presente na Portaria SME nº 13 (CAMPINAS, 2016a), mas que, anterior a esse momento, eu deveria realizar uma busca em arquivos diversos e procurar por documentos que atendessem à pesquisa.

Ainda em um movimento de organização prévia para acessar os documentos, preparando a solicitação formal de acesso aos mesmos, fui informada de que toda a gestão central da SME mudaria de prédio e que, portanto, os arquivos seriam encaixotados para a mudança que ocorreria no início do segundo semestre. Essa informação me deixou um pouco apreensiva, com receio de que encontrar esses documentos depois do processo de mudança se tornasse algo mais complexo. Dessa forma, tentei acompanhar a organização desses documentos para a mudança, de forma a conseguir localizá-los no novo endereço.

Com a mudança efetivada, dei entrada na solicitação formal para a realização da pesquisa e recebi as cartas²⁶ do Departamento Pedagógico (Depe) e do Secretário Municipal de Educação de Campinas com a autorização para a realização da mesma. O que não esperávamos é que não teríamos um lugar específico para a alocação do arquivo nesse novo prédio, o que fez com que os documentos ficassem em caixas nesse período inicial.

Com a autorização da SME em mãos, acompanhada da Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Educação Especial Eliana Cunha, fiz um primeiro movimento de busca nos arquivos físicos: como a mudança de prédio havia ocorrido a pouco tempo, as caixas contendo os arquivos estavam localizadas em um porão do atual prédio da Secretaria Municipal de Educação, um local com pouca luminosidade, pouco espaço de circulação, sem mesas para que pudéssemos apoiar os documentos ainda encaixotados. Em breve os documentos da Educação Especial seriam realocados em um prédio próprio de serviços da Educação Especial de

²⁶ A carta de solicitação de acesso a documento e arquivos da Educação Especial da SME, bem como as cartas de autorização de pesquisa datam de 27/08/2021 (Depe) e 30/08/2021 (Secretário Municipal de Educação) e encontram-se no Anexo da tese.

Campinas - Centro Multidisciplinar de Apoio, Pesquisa e Assessoria à Educação Especial Inclusiva (Cemapa).

Cabe destacar que as condições iniciais de pesquisa e acesso a esses dados não foram as mais adequadas. Só foi possível localizar os principais documentos, pois estava acompanhada de alguém que vivenciou grande parte do percurso da Educação Especial na rede e, portanto, conhecia os arquivos, mesmo que apresentados de maneira desorganizada. Eliana sabia identificar pastas e locais em que seria possível encontrar registros relacionados à política de educação de surdos e, seu auxílio, fez com que a seleção prévia das pastas em que poderia procurar os arquivos fosse mais fácil naquele ambiente.

Com as principais pastas selecionadas, foi necessária uma análise mais criteriosa, já com o objetivo da pesquisa em mãos e tendo como foco a hipótese levantada em nossas escritas iniciais. Cabia, a partir de então, encontrar documentos que apresentassem a elaboração da política de educação de surdos na RMEC e, para que pudesse ter uma maior autonomia sobre esse material, realizei a digitalização dos mesmos.

Como indicado anteriormente, o Núcleo de Educação Especial tinha como objetivo deslocar esse material para o Cemapa, pois visava construir um Centro de Memórias da Educação Especial nesse espaço e, portanto, existia nesse espaço da SME já alguns materiais que versavam sobre a Educação Especial na RMEC. Diante disso, além da pesquisa realizada ao acervo da CEB, também destinei algumas horas da minha pesquisa no segundo semestre de 2021 para ir presencialmente ao Cemapa e verificar se algum material disponibilizado no que viria a ser o Centro de Memórias da Educação Especial poderia contribuir com a pesquisa. Neste espaço também foi possível localizar alguns importantes materiais de rede, que também foram digitalizados para que sua consulta pudesse ser realizada durante todo o processo de análise.

Importante destacar que, após esse processo de construção dos dados, dois importantes movimentos foram realizados pela RMEC: o primeiro foi o deslocamento de todo o material da Educação Especial para o Cemapa e o início da organização do mesmo no espaço. O segundo, terá um impacto importante em futuras pesquisas, a instituição de grupo de trabalho para elaboração da política de acervo, do regimento interno, do ato de criação e do plano de implantação do Centro de

Memórias da Educação Municipal de Campinas²⁷, que atualmente já conta com prédio próprio²⁸ e está na etapa de adequação predial.

Com o objetivo de abarcar os documentos necessários para o desenvolvimento da pesquisa, uma pesquisa on-line também se fez necessária: a busca na página da biblioteca jurídica²⁹ da prefeitura por eventuais publicações em Diário Oficial do Município que fossem destinadas à educação de surdos e que ainda não tivéssemos encontrado em nossas pesquisas. Embora a pesquisa por essa ferramenta nem sempre apresente todas as resoluções publicadas no Diário Oficial, é possível, por meio dela, acompanhar um grande número de documentos referentes à pesquisa. Os termos utilizados para as pesquisas foram: “educação especial”; “educação bilíngue”; “professor bilíngue”. Essa pesquisa foi posteriormente ampliada para uma pesquisa na página do Diário Oficial do Município de Campinas³⁰ (DOM), na qual foram utilizados os mesmos termos da pesquisa anterior.

Durante o processo de construção dos dados, verificamos que algumas lacunas permaneciam e que apenas a consulta à biblioteca jurídica e ao acervo físico não possibilitaria o acesso a todos os documentos que compunham a trajetória da educação de surdos na RMEC. Diante disso, realizei uma conversa com dois profissionais que atuavam na Educação Especial para que auxiliassem em relação aos documentos faltantes. Primeiramente, conversei com o professor de Educação Especial Júlio André Dela Corte, que iniciou sua atuação na RMEC com o primeiro concurso público de 1991. Ele pode contribuir com informações relacionadas a datas e auxiliar na localização de legislações que não compunham ainda os nossos dados. Em um segundo momento, retornei à Coordenadora Pedagógica Eliana Cunha, que informou ter um arquivo digital de alguns documentos referentes à educação de surdos. Após a consulta do arquivo digital em drive, encontramos alguns documentos referentes à educação de surdos na RMEC, que foram incorporados para a análise de dados.

Realizados os quatro movimentos apresentados para a construção inicial dos dados, partimos para o desenvolvimento da próxima etapa, que consistiu em dar início à etapas de pré-análise dos documentos. Essa etapa foi fundamental para que

²⁷ Portaria SME nº 39, de 25 fevereiro de 2022.

²⁸ Decreto nº 21.863, de 28 de dezembro de 2021.

²⁹ Site para consulta: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/>.

³⁰ Site do DOM <https://portal.campinas.sp.gov.br/diario-oficial>.

podéssemos definir, dentre todos os documentos recolhidos, quais seriam os utilizados nos capítulos de análise da tese. Diversos critérios foram cogitados como definidores dos documentos que seriam postos em análise em nosso recorte temporal (1989 até 2022) e após algumas reuniões de orientação, o critério estabelecido foi: Seleção de documentos municipais que dialogam com marcos históricos federais e internacionais do campo das políticas públicas de Educação Especial, que referenciam ou se relacionam com a educação de surdos. O campo da Educação Especial aparece em destaque, pois a educação de surdos começa a aparecer nos documentos a partir do ano de 2002, com a implementação da Lei nº 10436 (BRASIL, 2002), que regulamenta a Libras. Dessa forma, foi necessário criar uma referência constante para todo o período a ser analisado, sendo a Educação Especial, a constante.

Sob essa perspectiva, os documentos municipais selecionados foram sempre analisados à luz dos documentos federais e/ou internacionais aos quais se relacionam, destacando os percursos que a RMEC percorreu na educação de surdos durante o recorte temporal estabelecido.

Em nossa tese apresentamos três nomenclaturas quando tratamos da Secretaria Municipal de Educação: SMEC, SME e RMEC. Antes de adentrarmos nos processos de análise dos dados, é necessário uma pequena explicação do motivo de nosso percurso indicar apenas dados relativos à RMEC. As escolas municipais de Campinas estavam vinculadas, até o início do ano de 2006, ao Sistema Estadual de Educação de São Paulo. Com a Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006 (CAMPINAS, 2006), que institui o sistema municipal de ensino, Campinas passa a ter um sistema próprio, aqui nomeado SMEC. O SMEC é constituído pelas seguintes unidades educacionais:

- VI - Unidades Educacionais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal: Centros Municipais de Educação Infantil, CEMEIs e Escolas Municipais de Educação Infantil, EMEIs;
- VII - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- VIII - Instituições de Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IX - Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e EJA mantidas pelo Poder Público Municipal: Escolas Municipais de Ensino Fundamental, EMEFs e Centros Educacionais de Educação de Jovens e Adultos, CEMEFJAs;

X - Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC;
(CAMPINAS, 2006, n.p.).

Como o SMEC abrange inclusive instituições privadas de ensino, nosso recorte destinou-se às instituições geridas pelo poder público. Restava ainda a nós fazer um recorte dentro dessas unidades, tendo em vista uma outra divisão dentro da SME. Na Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018, a RMEC é definida como composta por unidades educacionais “mantidas pelo Poder Público Municipal e administradas exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação, SME” (CAMPINAS, 2018). Nesse grupo de unidades, o artigo 2º inclui as “IV - UE da Fundação Municipal para a Educação Comunitária, Fumec, destinada a oferecer exclusivamente a EJA dos anos iniciais do EF” (CAMPINAS, 2018, n.p.). Contudo, em nosso recorte de análise, não iremos analisar os documentos produzidos pela Fumec, tendo em vista que, por ser uma Fundação, em muitos momentos as orientações publicadas diferenciam-se das demais unidades da RMEC. Dessa forma, para efeitos desta tese, entenderemos como constituintes da RMEC unidades educacionais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA públicas municipais que esteja sob a ação direta dos Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) e do Departamento Pedagógico (Depe) da SME.

Tendo em vista os processos aqui listados, os capítulos 4 e 5 desta tese, serão destinados à análise documental da trajetória da educação de surdos na rede municipal de ensino de Campinas (RMEC), dividida nas etapas de 1989 até 2007 e 2008 até 2022. Com base em Bardin (1977), apresentamos a seleção de documentos para a análise, já com sua categorização.

Na primeira tabela, listamos os documentos federais e internacionais que serviram de base para a construção da análise dos documentos da RMEC, verificando suas referências e articulações, destacando suas aproximações e distanciamentos. Os documentos selecionados para essa referência são um conjunto de leis, decretos, declarações e convenções internacionais, entre outros, que compõem o escopo federal de regulamentações e políticas para a Educação Especial e educação de surdos no período analisado.

Tabela 3 - Documentos Federais e Internacionais

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
1988	Constituição	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Conjunto de normas jurídicas que ocupa o topo da hierarquia do direito de um Estado, e que pode ou não ser codificado como um documento escrito.
1989	Lei	Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
1990	Declaração	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem
1994	Declaração	Declaração de Salamanca	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
1994	Não definido	Política Nacional de Educação Especial	Documento que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
1996	Declaração	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos	Documento cuja finalidade é “favorecer um quadro de organização política da diversidade linguística baseado no respeito, na convivência e no benefício recíprocos”.
1996	Lei	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Decreto	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Diretrizes	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Documento que estabelece a política educacional de Educação Especial.
2001	Decreto	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	Lei	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
2005	Decreto	Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2008	Não definido	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Documento cujo objetivo é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”.
2009	Decreto	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2009	Resolução	Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Continua

Conclusão

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2010	Lei	Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.
2011	Decreto	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
2014	Lei	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2015	Lei	Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2020	Decreto	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
2021	Lei	Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021	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.
2022	Cartilha Técnica	Instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS	Documento cujo objetivo é “orientar os estados, os municípios e o Distrito Federal, a DIPEBS disponibiliza esta cartilha com informações fundamentais para as novas construções, ampliações ou reformas de Escolas Bilíngues de Surdos”.

Fonte: Elaborado pela autora

Em continuidade à organização, apresentamos os documentos municipais, que serão analisados nos próximos capítulos, divididos nos recortes temporais da

pesquisa: 1989 - 2007 e 2008 - 2022, apresentados, respectivamente, nas tabelas 2 e 3. Assim como os documentos federais e internacionais, vemos nos dados municipais a presença de leis, decretos e resoluções. Contudo, tendo em vista o caráter executor da política pública que o município exerce, encontraremos documentos pedagógicos, como projetos e relatórios de sua ação mais próxima às escolas. Temos ainda, entre os documentos, ofícios de esclarecimento de ações e também de encerramento de programas. Cabe destacar que a escolha dos documentos se deu, como já apontado anteriormente, a partir da articulação com os marcos históricos federais e internacionais que impactaram nas políticas públicas de Educação Especial, relacionadas à educação de surdos.

Tabela 4 - Documentos Municipais - 1989 a 2007

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
1989	Lei	Lei nº 6.134, de 07 de dezembro 1989	Autoriza o poder executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência.
1990	Lei	Lei Orgânica do Município	Conjunto de normas que rege a administração pública municipal.
1990	Lei	Lei nº 6.297, de 25 de outubro de 1990	Dispõe sobre o provimento de cargos de docentes do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências.
1991	Lei	Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas.
1991	Projeto	Acesso e permanência do portador de deficiência na rede pública municipal	Projeto que visa a integração do portador de deficiência no ensino regular. Documento acessado no anexo da dissertação de mestrado de Moraes (1998)

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
1995	Anais	1º Ciclo de debates em Educação Especial: Educação para Todos	Documento que divulga os trabalhos apresentados no 1º ciclo de debates em Educação Especial, destacando as temáticas consideradas relevantes no contexto de produção.
1995	Lei	Lei nº 8.246, de 03 de janeiro de 1995	Autoriza o poder executivo a implantar classes especiais de ensino aos deficientes na rede municipal de ensino e dá outras providências
1995	Programa	Programa de Educação Especial	Documento que expressa a visão da Equipe de Educação Especial da SME referente ao momento educacional vivenciado.
1996	Anais	Anais do 2º Ciclo de Debates em Educação Especial: "Educação para Todos"	Documento que divulga os trabalhos apresentados no 2º ciclo de debates em Educação Especial.
1996	Caderno	Pulsção da Rede	Caderno de publicações de artigos dos profissionais que atuam na RMEC, voltado à Educação Especial.
1998	Programa	Programa de Educação Especial	Documento que detalha a política de Educação Especial em vigência.
1998	Lei	Lei nº 9.635, de 16 de fevereiro de 1998	Dispõe sobre a transposição e criação de cargos de Professor de Educação Especial
2007	Lei	Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007	Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências

Continua

Conclusão

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2007	Programa	Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas	Documento que apresenta o Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos, detalhando o percurso dos debates realizados na RMEC e a estrutura do programa.
2007	Comunicado	Comunicado SME nº 30, de 04 de dezembro de 2007	Documento que “comunica a abertura de inscrições para Processo Seletivo interno, objetivando a formação de cadastro de professores bilíngües para atuarem em Unidades Educacionais Bilíngües (Libras/Português) de Educação Infantil e Ciclos I e II do Ensino Fundamental”.

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 5 - Documentos Municipais - 2008 a 2022

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2008	Não definido	Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos	Documento encaminhado pelo Departamento Pedagógico da SME à Secretaria de Assuntos Jurídicos referente à implantação das unidades educacionais bilíngües.
2008	Despacho	Protocolado n.º 08/10/22.425 PG	Documento no qual o prefeito ratifica a contratação da Feneis para a prestação de serviços de intérpretes e instrutores surdos à SME.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2009	Memorando	Justificativa da necessidade de concurso para professores bilíngues, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e instrutores surdos para a Rede Municipal de Ensino	Documento que detalha a necessidade de abertura de concurso público de profissionais para atuarem na RMEC diante da implantação do Programa de de Inclusão Bilíngue para alunos surdos.
2009	Programa	A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas	Documento que norteia as ações da Educação Especial na RMEC.
2009	Memorando	Justificativa da transferência do projeto Bilíngue da Emei Hilário Magro Júnior para a Emei Celisa Cardoso Amaral	Documento que aponta os motivos para a mudança do projeto bilíngue entre unidades de educação infantil.
2010	Não definido	Levantamento alunos surdos para 2011	Documento que detalha a quantidade de alunos surdos na RMEC, em 2010, por escola e por região e prevê a quantidade de profissionais necessário para o ano de 2011.
2010	Resolução	Resolução SME nº 23/2010, de 18 de novembro de 2010	Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2010	Lei	Lei nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010	Dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de libras/português.
2010	Diretrizes	Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação	Documento que expressa “as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação, abordando ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, educação de jovens e adultos, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho, dentre outras que traduzem a educação que se pretende na rede como um todo”.
2011	Comunicado	Comunicado SME nº 131/2011, de 18 de agosto de 2011	Comunica a realização de processo seletivo interno, objetivando a formação de cadastro de professores bilíngues para atuarem em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.
2012	Não definido	Organização Projeto Bilíngue 2013	Documento que detalha a demanda de alunos surdos para o ano de 2013, por Naed e por etapa/modalidade, relacionando com a quantidade de profissionais disponíveis, com o objetivo de organizar o atendimento da política bilíngue da RMEC.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2012	Ofício	Prorrogação do contrato vigente 2008/10/22425	Documento que solicita a prorrogação do contrato firmado entre a SME e a Feneis para a prestação de serviços de intérpretes e instrutores surdos.
2012	Não definido	Termo de Compromisso	Que os candidatos a prefeito de Campinas Jonas Donizette Ferreira e Márcio Pochmann assinam por proposição da Associação de Surdos de Campinas e da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos sobre a manutenção, apoio e qualificação do sistema de educação bilíngue para surdos da cidade de Campinas, bem como da garantia da participação das comunidades surdas campineiras na elaboração e implantação de políticas públicas que lhes tenha como público-alvo
2012	Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação	Documento que “expressa as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação e abordam ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho, cidadania, dentre outras que traduzem a educação que se pretende na Rede como um todo”.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2012	Decreto	Decreto nº 17.784, de 28 de novembro de 2012	Regulamenta a lei nº 14.252, de 02 de maio de 2012, que dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino
2012	Resolução	Resolução SME nº 16/2012, de 01 de novembro de 2012	Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores, aos especialistas efetivos e aos professores substitutos em situação de processos transitados em julgado estáveis (TJEs) da rede municipal de ensino de Campinas
2013	Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação.	Documento que visa orientar os trabalhos da Educação de Jovens e Adultos, com um “compromisso com um mundo onde todos sejam reconhecidos em seus saberes e possam construir novos saberes coletivamente”.
2013	Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação.	Documento que consolida “parâmetros teóricos e práticos que subsidiem o planejamento de uma rotina voltada intencionalmente à ampliação do universo de experiências deste momento da vida. Trata-se também de uma pedagogia da infância compromissada com práticas de letramento e de acesso aos conhecimentos científicos e artísticos acumulados pela Humanidade”.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2013	Ofício	Ofício SME/Depe nº 14/2013	Documento que indica a intenção da SME na reorganização do atendimento dos alunos surdos.
2013	Relatório	Relatório de ações relativas ao Programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013	Documento que apresenta as ações realizadas junto ao Programa de educação inclusiva bilíngue entre os anos de 2008 e 2013.
2013	Projeto	Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014	Documento que apresenta a política de Educação Especial da SME e o projeto de trabalho do Núcleo de Educação Especial.
2013	Ofício	Ofício/PRE nº 016/2013	Documento produzido pela Assucamp com o objetivo de levantar aspectos relativos à educação de surdos e produzir uma reflexão acerca do modelo de educação que os surdos de Campinas ensejam.
2014	Não definido	Encerramento do programa bilíngue na Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg	Documento da SME que encerra o programa bilíngue de surdos na Emef/EJA Pe. José Narciso Vieira Ehrenberg, a partir do relatório de avaliação apresentado pela unidade educacional.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2014	Lei	Lei complementar nº 94, de 18 de dezembro de 2014	Altera dispositivos das Leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, que "Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores do Município de Campinas e dá outras providências", e nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010, que "dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de libras/português"
2015	Lei	Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015	Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo.
2015	Diretrizes Curriculares	Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação - 2ª edição revisada	Documento que “expressa as concepções de educação, ensino, aprendizagem, conhecimento, saberes e avaliação e abordam ainda as questões específicas de etnia, educação especial, ambiental, sexualidade, tecnologias educacionais, educação e trabalho e cidadania, entre outras que indicam a educação que se busca na Rede como um todo”.
2016	Inquérito Civil Público	Ofício nº 54/16 33ª P.J.	Documento que visa dar ciência à SME acerca da instauração do Inquérito Civil Público referente à educação de surdos.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2016	Portaria	Portaria SME nº 13, de 27 de junho de 2016	Instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas
2016	Inquérito Civil Público	Ata de Reunião ICP nº 14.0713.0002486/2016-8	Documento que registra a reunião realizada pela Promotoria de Justiça de Campinas entre a SME, a Assucamp e pesquisadoras da Unicamp, em razão do Inquérito Civil Público.
2016	Inquérito Civil Público	Resposta ao Inquérito nº 14.0713.0002486/2016-8	Resposta da SME aos questionamentos apresentados pela Assucamp junto ao Inquérito Civil Público nº 14.0713.0002486/2016-8.
2016	Resolução	Resolução SME nº 17/2016, de 09 de novembro de 2016	Institui as matrizes curriculares para as unidades educacionais de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das unidades educacionais
2016	Relatório	Relatório da Avaliação dos alunos surdos no município de Campinas de 2016	Documento que visa socializar as reflexões oriundas da avaliação dos alunos surdos produzida pelo Grupo de Trabalho de Surdez.
2017	Comunicado	Comunicado SME nº 159/2017	Dispõe sobre a realização do Seminário de Educação Bilíngue de Surdos - As possibilidades e desafios das práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2017	Memorando	Memorando nº 71/2017	Indicação de encaminhamentos para qualificação do projeto Escola Bilíngue Libras/Língua Portuguesa na Emef Júlio de Mesquita Filho.
2019	Orientações	Orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino – Educação Bilíngue de Surdos	Documento que apresenta as “as orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico (PP) de acordo com princípios e procedimentos da educação bilíngue de surdos na perspectiva da educação inclusiva, que devem nortear as discussões entre orientação pedagógica e professores na elaboração do PP”.
2019	Decreto	Decreto nº 20.351, de 11 de junho de 2019	Altera os anexos I e II do Decreto 16.779, de 21 de setembro de 2009, que "regulamenta as atribuições de cargos previstos nas Leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, nº 12.986, de 28 de junho de 2007 e nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõem sobre os planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais", e anexo único do Decreto 18.424, de 30 de julho de 2014, que "regulamenta as atribuições de cargos previstos nas Leis nº 12.987, de 28 de junho de 2007, e nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010, revoga o art. 3º e o anexo IV do Decreto nº 16.779, de 21 de setembro de 2009, e o art. 3º e o anexo III do Decreto nº 18.316, de 31 de março de 2014".

Continua

Continuação

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2019	Decreto	Decreto nº 20.544, de 24 de outubro de 2019	Altera o anexo único do Decreto 18.424, de 30 de julho de 2014, “que regulamenta as atribuições de cargos previstos nas leis no 12.987, de 28 de junho de 2007, e no 13.980, de 23 de dezembro de 2010, revoga o art. 3º e o anexo IV do Decreto nº 16.779, de 21 de setembro de 2009, e o art. 3º e o anexo III do Decreto nº 18.316, de 31 de março de 2014.
2020	Caderno Curricular	Caderno Curricular Temático: Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas	Documento que visa registrar e compartilhar “saberes/fazerres historicamente elaborados e apropriados pelos atores da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC) sobre políticas de educação especial e práticas curriculares inclusivas que visam promover e tecer o acesso, a permanência e construção de conhecimentos na escola regular pelos alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH)”.
2020	Orientações	Orientações para a organização do trabalho da Educação Especial no contexto de isolamento social	Documento com orientações “para subsidiar a equipe escolar na organização do trabalho da professora de educação especial no contexto da escola, na organização do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e na organização da educação bilíngue de surdos”, no contexto de isolamento social.

Continua

Conclusão

Ano	Tipo de Documento	Documento	Disposição ou breve descrição do documento
2020	Não definido	Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas	Documento que detalha a política da Educação Especial, a organização e os serviços na RMEC.
2021	Não definido	Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC)	Documento que detalha os princípios e fundamentos da política de Educação Especial da RMEC.
2022	Resolução	Resolução SME nº 017, de 18 de outubro de 2022	Define critérios e procedimentos para a utilização do transporte escolar pelo(a)s aluno(a)s residente(s) no município de Campinas e matriculado(a)s nas escolas de Educação Básica, das redes públicas municipal e estadual, e nas escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pela autora

A lista de documentos selecionados para a análise documental é ampla e, sobretudo, demonstra uma intensificação na produção da rede a partir da implementação de uma política específica para a educação bilíngue de surdos a partir de 2008. Para garantir a análise dos documentos na perspectiva adotada, busca-se localizar a produção em seu contexto histórico e para tanto, elencou-se 4 categorias de análise a serem observados nos documentos:

Categoria 1: Concepção de educação de surdos

Categoria 2: Estrutura da educação de surdos

Categoria 3: Profissionais mobilizados para a educação de surdos

Categoria 4: Formação continuada dos profissionais da rede

A seleção dos documentos que foram analisados foi realizada dentro do núcleo temático das categorias elencadas, tendo em vista a amplitude de documentos que versavam sobre a educação de surdos localizados. Enfatizamos os que atendiam às categorias aqui definidas. Optamos pela análise das categorias elencadas de forma **articulada**, tendo em vista que, devido à quantidade de documentos selecionados, uma análise fragmentada geraria uma perda de detalhes relevantes. Diante disso, a análise encaminhou-se de forma integrada, entrelaçando as quatro categorias em uma escrita contínua, seguindo uma cronologia.

Diante disso, no capítulo 4 daremos início à análise dos documentos municipais produzidos no período de 1989 a 2007, com base nos critérios apresentados e, no capítulo 5, faremos a análise dos documentos municipais produzidos no período de 2008 a 2022.

4 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: 1989 ATÉ 2007

A educação de surdos na rede municipal de ensino de Campinas (RMEC) apresenta registros anteriores ao recorte estabelecido para esta pesquisa. Há registros de que em 1970 já havia profissionais da área da Pedagogia da Secretaria Municipal de Educação atuando em instituições especializadas (CAMPINAS, 1995c). Contudo, é indispensável destacarmos aqui a motivação do ano de início para o recorte temporal: a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), realizada em 1988, que traz, em seu inciso III, do artigo 208 que ocorrerá o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Ao incluir no texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que as pessoas com deficiência, à época sob a nomenclatura de portadores de deficiência, deveriam ter acesso ao atendimento especializado preferencialmente na rede regular, provoca-se uma mudança de paradigma na organização da educação, mobilizando estados e municípios a reformularem a política de atendimento do público-alvo da Educação Especial. Campinas, em articulação aos movimentos advindos da Constituição, dá início a seus processos de adequação à nova estrutura que viria a se construir. O ano de 1989 é mencionado constantemente em todos os documentos que realizam um levantamento histórico do percurso da Educação Especial na RMEC, tendo em vista sua relevância em relação ao acolhimento dos alunos com deficiência da rede regular de ensino, primeiramente por meio da integração desses alunos e, posteriormente, por meio da inclusão. Os processos formativos vivenciados pela SME são fortalecidos a partir das políticas públicas que se constituíram após o ano de 1989 e se consolidaram no decorrer desse processo histórico.

Em 1989, ano em que se iniciou o recorte temporal deste estudo, a cidade de Campinas era governada por Jacó Bittar (1989 - 1992), do Partido dos Trabalhadores (PT). Durante o governo de Bittar, encontram-se publicações municipais que visavam à organização da educação municipal, com ênfase em publicações voltadas especificamente à Educação Especial. A primeira delas é a Lei nº 6.134, de 7 de dezembro de 1989 (CAMPINAS, 1989), que autoriza o poder executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de

peças portadoras de deficiência³¹. Vale destacar que os professores que atuavam para o município não tinham, até o momento, seu ingresso por concurso público e que, conforme já destacado, os relatos apontam que o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial era realizado em instituições especializadas, com a cessão de profissionais da prefeitura a estas instituições.

A Lei nº 6.134/1989 (CAMPINAS, 1989) traz em seu art. 1º o seguinte texto:

Fica o Poder Executivo Municipal autorizado, a partir de 1º de janeiro de 1990, a criar salas de recursos, equipes de ensino itinerantes e salas especiais para casos devidamente comprovados da sua necessidade com aprovação ou autorização de uma equipe interdisciplinar de profissionais que atendam pessoas portadoras de deficiência (CAMPINAS, 1989, n.p.).

A criação de estruturas para o atendimento de “pessoas portadoras de deficiência” no município de Campinas foi constituída logo após a publicação da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que em seu inciso I, do art. 2, imputa como responsabilidade do poder público “assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos”, garantindo:

I - Na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

³¹ Os termos referentes às pessoas com deficiência sofreram alterações ao longo da história. Neste estudo, optamos por manter a denominação de cada época, por se tratar de um levantamento histórico.

A determinação federal de que a Educação Especial passasse a vigorar como modalidade de ensino impactou em diversas publicações do município de Campinas e, como pode-se perceber, na rápida implementação das normativas federais no âmbito municipal. A lei nº 7853/1989 (BRASIL, 1989) foi sancionada em outubro e o município de Campinas publicou sua primeira lei referente à Educação Especial (lei nº 6.134/1989) no mês de dezembro do mesmo ano.

Nos primeiros documentos selecionados para a análise, não encontramos ainda a especificidade da educação de surdos. Contudo, pode-se notar que o modelo de Educação Especial que vigorava englobava as diversas deficiências e, portanto, podemos entender como a educação de surdos era compreendida no período. Dessa forma, o primeiro documento de Campinas já apontava para uma visão do modelo médico³² das deficiências, pois compreendia a possibilidade de atuação de uma equipe multidisciplinar para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Skliar (2016), ao discorrer sobre modelos de surdez, refere-se ao modelo clínico que, segundo o autor, patologiza a surdez e objetiva “produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (p. 10). Cabe destacar que, no período, a Libras não era reconhecida como língua no Brasil.

Essa visão foi reforçada quando, na Lei Orgânica do Município (LOM), de 30 de março de 1990 (CAMPINAS, 1990a), no capítulo destinado à proteção especial, o inciso I, do art. 256 apontava que:

O Município dará prioridade para a assistência pré-natal e à infância, assegurando ainda condições de prevenção de deficiência e integração social de seus portadores, mediante educação, reeducação e treinamento para o trabalho e para a convivência, por meio de:
I - criação de salas de recursos, classes especiais e centros profissionalizantes para escolarização, treinamento, habilitação e reabilitação profissional de portadores de deficiências, oferecendo os meios para esse fim aos que não tenham condições de freqüentar a rede regular de ensino, podendo para esses objetivos, manter convênios com entidades privadas e órgãos oficiais afins do Estado e União (CAMPINAS, 1990a, n.p.).

³² O modelo médico da deficiência se caracteriza por compreender a deficiência como “sinônimo de doença que necessita ser curada. Além disso, os critérios que definem o que se considera deficiência são estabelecidos com base em normas e nos desvios destas” (GESSER, 2019, p. 354). No caso dos surdos, o modelo médico faz com que o processo educacional seja permeado por outros agentes da área da saúde, como o fonoaudiólogo, visando à reabilitação.

É possível observar que o conceito presente na LOM (CAMPINAS, 1990a) é o de integração³³ da pessoa com deficiência, termo que se encontra definido na Lei nº 7853 (BRASIL, 1989), mas, para que a mesma ocorresse, destaca-se a ênfase na reeducação e treinamento disponibilizados àqueles que precisassem para frequentar a rede regular de ensino. Ou seja, a frequência na rede regular de ensino exigia que o aluno “tivesse condições” de frequentá-la, sendo necessária a sua adaptação ao espaço, com terapias que o adequassem para a convivência social.

O movimento destacado compõe o capítulo destinado à proteção especial. Já no capítulo destinado à educação, apenas um inciso era destinado às pessoas com deficiência, no qual é apresentado que se deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, na rede escolar municipal, assegurando-se obrigatoriamente matrícula em estabelecimentos próximos a sua residência” (Campinas, 1990a, n.p.).

Os textos que encontramos em resoluções e leis são sempre mais concisos e diretos, trazendo a necessidade de se compreender qual o movimento educacional da época para dimensionarmos como realmente se dava esse processo de integração dos alunos com deficiência. Contudo, um detalhe é indispensável: enquanto a referência à frequência à rede regular de ensino se dá no trecho destinado à proteção especial, o trecho destinado à educação garantia apenas o atendimento educacional especializado, o que poderia produzir a interpretação de que estes alunos deveriam frequentar apenas o que se compreendia como AEE, que era ofertado em sala de recursos, e não na sala regular.

Consoante a todas essas alterações que se fizeram presentes, o município de Campinas realizou também o primeiro concurso público no final do ano de 1990, que teve os cargos regulamentados por meio da Lei nº 6.297, de 25 de outubro de 1990 (CAMPINAS, 1990b) e indicava, em seu artigo 1º, “o provimento dos cargos de docentes de Educação Infantil, de 1º a 8º séries e de Educação Especial, o Quadro do Magistério Municipal de Campinas, far-se-á através de concurso público de provas e títulos”. Sendo este o primeiro concurso do magistério promovido pela prefeitura de Campinas, embora existisse a previsão da área de Educação Especial,

³³ De acordo com a Lei nº 7853/1989 (BRASIL, 1989), a integração é compreendida como um conjunto de ações governamentais para a garantia dos “valores básicos de igualdade de tratamento e oportunidade” às pessoas portadoras de deficiência. Para a garantia da integração, é necessário o cumprimento do preconizado na Constituição, assegurando às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de todos os seus direitos básicos.

a opção por atuar na área não era realizada da inscrição do concurso, mas no momento do ingresso, mediante apresentação de formação específica. A atuação dos profissionais da área da Educação Especial seria regulamentada pelo Estatuto do Magistério Público de Campinas, Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991 (CAMPINAS, 1991), tendo em vista a não distinção de cargos para cada etapa/modalidade, conforme é possível verificar em:

Artigo 15 - Ficam criados 714 (setecentos e quatorze) cargos de professor efetivo.

Parágrafo Único: 258 (duzentos e cinquenta e oito) cargos serão preenchidos por professores de Educação Especial, de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do 1º grau e 456 (quatrocentos e cinquenta e seis) cargos para serem preenchidos por professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau (CAMPINAS, 1990b, n.p.).

A criação dos cargos específicos de Educação Especial viria a ocorrer apenas em 1998, com a lei da transposição que será detalhada em um momento posterior. O Estatuto do Magistério trazia a Educação Especial já no seu artigo 6º, no quadro de magistério composto por docentes de Educação Especial. Logo em seguida, o parágrafo 2º do artigo 8 definia que “o docente da Educação Especial exercerá além do Magistério, a assessoria a docentes em cujas classes estiverem matriculados educando os portadores de deficiência” (CAMPINAS, 1991, n.p.). A assessoria a docentes atuava junto aos professores que compunham o serviço de ensino itinerante, o descritivo do trabalho está presente no documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1995c), a ser analisado em seu detalhamento mais adiante. Todavia, destaca-se que a atuação no ensino itinerante se dava “através do deslocamento do professor nas unidades (no máximo três), de duração e periodicidade variáveis, durante o mesmo período em que se encontra o aluno no ensino regular” (CAMPINAS, 1995c, p. 9-10).

O Estatuto do Magistério traz, em dois momentos, os locais em que esse profissional de Educação Especial iria atuar. Embora muitas vezes pareça que sua atuação seria nas unidades educacionais, há momentos do texto da lei em que as unidades educacionais eram espaços secundários. O primeiro momento se dá no artigo 32, referente à alocação de todos os cargos, que é feita nas unidades educacionais, com exceção do cargo de professor de Educação Especial, que segundo o parágrafo único deste artigo, deveria estar lotado na Secretaria Municipal

de Educação. Essa alocação diferenciada será explicitada adiante, ao destacar, no artigo 16 que:

Os docentes estáveis, que atuam na Educação Especial em Entidades Assistenciais conveniadas com a Prefeitura Municipal de Campinas poderão optar por ter sede na Secretaria Municipal de Educação ficando comissionados na mesma, ou escolher classe de emergência em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Parágrafo Único - No caso de extinção do Convênio com Entidades Assistenciais o docente estável que estiver prestando serviço nas mesmas, ficará a disposição da Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 1991).

Nota-se, aqui, que os profissionais que atuavam na Educação Especial, encontram-se, em 1991, com alocação em Entidades Assistenciais, embora tenham possibilidade de atuar nas unidades educacionais da RMEC ou ainda alterar sua alocação para a Secretaria Municipal de Educação. Isso demonstra que, ainda que a SME tenha instituído um trabalho de Educação Especial na rede por meio da Lei nº 6.134 (CAMPINAS, 1989), essa atividade ainda não foi efetivada por completo, sendo mantida a atuação dos profissionais nas entidades educacionais, reforçando o caráter “especializado” da Educação Especial.

Houve, porém, um movimento coletivo se constituindo na rede, oficializado por meio do documento *Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal*³⁴ (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998). É nesse documento que fica explícita a intenção da SME de implementar políticas diferenciadas para a Educação Especial que, ainda que pautadas no que os documentos nacionais indicavam, pudessem aprofundar questões de integração e ampliar os serviços oferecidos, sobressaindo-se em relação às propostas de integração dos aluno com deficiência.

O *Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal* (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998) inicia-se contextualizando os convênios existentes no momento na rede: 24 entidades privadas, sem fins lucrativos, que atendiam a todas as áreas das deficiências: mental, física, auditiva e visual. Esse Projeto é o primeiro documento em que teremos acesso detalhado às concepções de Educação Especial presentes na rede, devido a seu detalhamento e

³⁴ Embora o documento date de 1991, tivemos acesso a ele por meio dos anexos da dissertação de mestrado de Moraes (1998).

a sua especificação das ações realizadas e da reflexão acerca do atendimento do público-alvo da Educação Especial presente no texto.

O documento *Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal* (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998) proporciona uma compreensão ampla de alguns dos aspectos elencados nas quatro categorias de análise por nós elencadas no capítulo anterior como objeto de análise (concepção de educação de surdos; estrutura da educação de surdos; profissionais mobilizados para a educação de surdos; e formação continuada dos profissionais da rede) e, portanto, deve ser analisado em sua totalidade, destacando cada uma das categorias que se apresenta.

A primeira categoria a ser observada é a concepção de educação de surdos presente no documento. Tendo em vista que o documento é voltado à Educação Especial como um todo, a maior parte do documento centra-se no debate de como se compreende o conceito de integração, ideia defendida como necessária para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, inclusive dos alunos surdos. Essa concepção é reforçada diversas vezes no texto, inclusive em contraponto em relação às políticas adotadas pela Secretaria Estadual de Educação, como é possível notar em:

O Estado, no decorrer dos anos, constituiu classes especiais nas escolas estaduais, com orientação específica própria. Constata-se então, a fragmentação dos serviços e até a pulverização nas iniciativas de investigação e estudos no cotidiano dos profissionais desta área (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

O documento apresenta uma crítica à forma de organização do Secretaria Estadual de Educação, com a implementação de classes especiais, ou seja, há uma defesa, pela SME de Campinas, do processo de integração dos aluno em classes comuns, expressas em outros trechos do documento, como na justificativa do projeto, ao destacar que:

O serviço de educação especial da Divisão de Orientação Pedagógica, da Secretaria Municipal de Educação define sua política educacional fundamentada nos princípios de democratização do acesso e permanência do aluno portador de deficiência nas classes comuns, guiando-se pelo princípio de que toda criança é cidadã com direitos à plena participação em todos os aspectos da vida social, respeitando suas possibilidades e seu acesso aos bens materiais e

culturais da sociedade. Acredita-se que a integração do portador de deficiência no ensino regular evita sua segregação em instituições especializadas. O que se espera é que a instituição que atende o portador de deficiência canalize seu trabalho com pessoas seriamente comprometidas (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

Verifica-se, dessa forma, que a proposta da SME consiste na integração dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum, destinando às instituições, a atuação com os alunos mais comprometidos. O entendimento de que a integração deveria atender a todos, segundo Mendes (2006), advém de estudos internacionais que analisaram as diversas formas de integração escolar e, desde o início do movimento, indicavam que ela fosse concretizada não em sua forma ampliada, para “evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular” (MENDES, 2006, p. 390). Assim sendo, uma proposta de integração era direcionada à ideia de reabilitação, e indicava que a integração escolar não era um processo destinado a todos os alunos, mas àqueles que estivessem preparados para a vida escolar, como é possível verificar em:

Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade (MENDES, 2006, p. 390).

A RMEC, no entanto, reforça ainda mais a necessidade de integração quando apresenta, no documento, a situação da rede pública municipal no ano de 1991 e aponta que:

O acesso da criança deficiente a rede pública municipal já existia, mas de um ano para cá intensificou-se. **A secretaria não é a favor da formação de classes especiais**, por entender que tais classes reforçam a segregação, então procura integrar o portador de deficiência em classes comuns (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p. - grifos nossos).

No trecho apresentado, há uma reiteração do posicionamento da SME e ênfase em relação ao atendimento da Educação Especial em classes comuns. Esse

posicionamento da SME em relação às classes especiais será reforçado em outros momentos dessa trajetória histórica, abrangendo, inclusive, a educação de surdos.

Apresentada a perspectiva geral da Educação Especial, há neste documento, um destaque à educação de surdos, por meio do descritivo do trabalho desenvolvido nas salas de recursos. Embora não saibamos as estratégias desenvolvidas para o atendimento às pessoas denominadas “portadoras de deficiência auditiva”, verificamos que os serviços oferecidos a elas são os mesmos que às demais pessoas com deficiências. O descritivo do atendimento nas salas de recursos é mais um espaço para a SME reforçar seu posicionamento em relação à integração dos alunos, ao indicar que:

Como a proposta da SME é o não isolamento dos portadores de deficiência, procuramos desenvolver um trabalho nas salas de recurso, onde professores especializados orientam e acompanham os alunos deficientes, matriculados nas classes regulares em outro período, em suas dificuldades e assessoram os professores desses alunos, estendendo esse trabalho até a família. Temos na rede municipal duas salas de recursos para deficientes visuais funcionando a algum tempo, e uma para deficientes auditivos, iniciado este ano (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

A perspectiva adotada, de acordo com o documento, é a sala de recursos como apoio à classe comum, na qual o aluno com deficiência auditiva estaria matriculado. Cabe destacar aqui que a sala de recurso apresentada no documento localizava-se na Escola Estadual de Primeiro Grau Dona Castorina Cavalheiro, sendo publicada na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, em 17 de dezembro de 1990. Tendo em vista que as salas de recursos recebem dinheiro federal, elas podem ser implementadas em escolas municipais ou estaduais e atender ao público matriculado em qualquer um dos sistemas de ensino.

Contudo, para além das salas de recursos, que visavam complementaridade no atendimento das classes comuns, a SME firmava parceria com os seguintes recursos de Educação Especial no campo da deficiência auditiva: Centro de Reabilitação Prof. Gabriel Porto; Círculo de Amigos dos Deficientes da Audição e da Fala - Cadaf; Grupo da Fraternidade Irmão Vicente - Instituto Terapêutico Anne Sullivan; e Associação de Pais de Surdos de Campinas - Apascamp. A presença de instituições de reabilitação em consonância com a política de ampliação do atendimento de classes comuns exemplifica esse momento de transição em que a

SME tentava implementar o atendimento nas escolas regulares, porém ainda não conseguia desvincular-se por completo das instituições.

No caso da surdez, o modelo médico se destacava diante de instituições com ênfase no atendimento terapêutico e na reabilitação. Tendo em vista a inexistência de referência à questão de comunicação e a “linguagem de sinais”, como era nomeada a língua de sinais na época, o convênio com entidades de reabilitação e o período em que esse documento foi produzido (1991) pode-se identificar que o oralismo poderia coexistir com a comunicação total na RMEC, produzindo esse apagamento de registros em relação às formas de comunicação dos alunos surdos, pois haveria uma multiplicidade de abordagens em ação.

Cabe aqui retomarmos os conceitos de oralismo e de comunicação total, para que possamos compreender as políticas de educação de surdos em vigência. No oralismo, há uma exigência de que “os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos” (LACERDA, 1998, n.p.). Os oralistas compreendem que “a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças” (LACERDA, 1998, n.p.). A comunicação total emerge das críticas ao oralismo e é entendida como “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* lingüísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (Stewart, 1993, apud LACERDA, 1998, n.p.).

Ao destrinchar a categoria de concepção da educação de surdos presente no documento *Projeto Acesso e Permanência do Portador de Deficiência na Rede Pública Municipal* (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998) já foi possível verificar, nos trechos selecionados, a categoria estrutura da educação de surdos. Para compreender como a educação de surdos se organizava, o trecho citado anteriormente relacionado às salas de recursos e à listagem das instituições de atendimento à pessoa com deficiência auditiva, são os principais marcadores no documento analisado. Dessa forma, é possível verificar que a estrutura era mista: parte dos alunos tinha o atendimento em classes comuns, com sala de recursos em contraturno, enquanto outra parte tinha o atendimento em instituições especializadas.

Assim como a categoria concepção de educação de surdos está diretamente correlacionada à categoria estrutura da educação de surdos, a categoria profissionais mobilizados na educação de surdos está relacionado à categoria formação, tendo em vista que, no documento analisado, as informações referentes às duas categorias aparecem sempre articuladas. Cabe apontar que, para efetivar a política de Educação Especial em vigência no momento apresentado, várias organizações eram propostas para atender a toda a demanda. Sabe-se nesse momento, que em relação à educação de surdos não estamos ainda tratando de professores bilíngues, mas de professores especializados que atendiam em salas de recursos ou em instituições:

Efetivando esse trabalho há um acompanhamento com profissionais especializados ao aluno deficiente e orientação ao professor da classe regular e a SME tem procurado, com colaboração de algumas instituições especializadas dar esse assessoramento (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

A nomenclatura utilizada no momento é de profissionais especializados. Cabe destacar que o concurso que proporcionou o ingresso dos professores havia ocorrido recentemente, sem, no entanto, criar os cargos para professores de Educação Especial, ação que foi realizada apenas em 1998. Assim sendo, os professores especializados atuavam com o aluno com deficiência nas instituições ou em ensino itinerante, enquanto a SME promoveria orientação e assessoramento a esses profissionais. Para além dos profissionais diretamente envolvidos no atendimento dos alunos, a SME dispunha também de profissionais responsáveis pela articulação com as instituições conveniadas. Este trecho destaca a implementação dos serviços de apoio ao relatar que:

Como o serviço de Educação Especial conta com o trabalho de uma Assistente Técnico Pedagógica da divisão de Orientação Pedagógica para garantir o entrosamento da SME com as entidades conveniadas, e articulação das professoras municipais cedidas as instituições e a integração da criança deficiente na rede comum, sentiu-se a necessidade desse serviço ser ampliado com a participação de um grupo de professores efetivos especializados trabalhando na unidade educacional com o aluno deficiente e o professor da classe (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

No trecho anterior é possível verificar a preocupação com a aproximação entre a orientação central e os diversos locais de atendimento do aluno com deficiência: tanto as entidades conveniadas quanto as escolas regulares teriam à sua disposição essa articulação constante, fosse por meio de acompanhamento, fosse por meio da disponibilização de profissionais especializados para atuarem. Em relação à formação, há ainda o indicativo de “proporcionar orientação permanente aos professores da Rede Municipal, que tenham alunos deficientes em suas classes ou pretendam recebê-los visando um constante repensar de sua ação pedagógica” (CAMPINAS, 1991, apud MORAES, 1998, n.p.).

Os movimentos de implementação da política de Educação Especial no município de Campinas vinculam-se, não apenas à política que se constituía a nível nacional, mas também às reflexões que se faziam internacionalmente. E, em meio a toda essa mudança de paradigma, na qual as pessoas com deficiência passariam a ser integradas no ensino regular, temos a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), fruto da Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) foi um marco importante na década de 1990, pois ela retoma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e denuncia que, embora passados mais de 40 anos, o acesso à educação para todos era uma problemática que não conseguiu ser atingida.

Em relação aos alunos com deficiência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), em seu artigo 3, voltado para a universalizar o acesso à educação e promover a equidade, reforça que:

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, n.p.).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) é, então, o primeiro documento internacional do período analisado que iria reforçar a necessidade de medidas para o acesso dos alunos com deficiência à educação. Contudo, em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) iria se incubir de

um documento voltado exclusivamente a esse grupo, reafirmando o compromisso com a educação para todos.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é um dos documentos internacionais mais importantes no campo da Educação Especial, pois é por meio dele que há a mudança de paradigma da integração para a inclusão. Os países signatários são chamados a adotar “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, n.p.). Para tanto, o documento apresenta o conceito de escola inclusiva, a partir das experiências vivenciadas em diversos países participantes da convenção:

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças (UNESCO, 1994, n.p.).

Embora os documentos orientadores do município de Campinas já encaminhassem para a integração dos alunos na rede regular de ensino, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) diferencia-se ao apontar que a escola deve buscar atender a todos, inclusive “aquelas que possuam desvantagens severas”, público que no município era destinado às entidades conveniadas. Antes de retomarmos aos documentos da SME de Campinas produzidos no ano de 1994, que anteriormente, em 1989, já havia demonstrado seu interesse em produzir respostas rápidas às mudanças produzidas em nível nacional, cabe mais alguns

destaques à Declaração de Salamanca, que tiveram impactos futuros na educação de surdos do município.

O texto da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) detalha princípios da política e propõe organizações para a educação inclusiva, por meio de orientações a serem implementadas em nível nacional, mas, para isso, define o princípio internacional que deve ser seguido:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, n.p.).

O destaque a esse princípio é essencial, pois duas informações presentes no texto serão retomadas no próximo item: “todas as crianças devem aprender juntas”, contudo, na sequência já destaca que o aprender juntas deve ocorrer “sempre que possível”. No próximo item, a Declaração aponta que as escolas especiais ou classes especiais devem ser exceções sendo utilizadas “onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças” (UNESCO, 1994, n.p.). Essas situações de exceção são detalhadas no próprio documento e, para essa pesquisa há uma em específico que deve ser destacada: a questão linguística dos surdos e suas necessidades, relatada de forma muito especial ao apontar que:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, n.p.).

Esse trecho da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é indispensável para o que virá a se constituir a educação de surdos em âmbito nacional e municipal, tendo em vista que, devido à especificidade linguística, é apontada como uma exceção no modelo inclusivo proposto. Sendo assim, esse apontamento aqui realizado constituirá a luta da comunidade surda para a implementação de políticas linguísticas que assegurem suas particularidades.

Embora essencial para a educação inclusiva, em âmbito nacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) só vai impactar em documentos futuros. O ano de 1994 é marcado pela publicação da Política Nacional de Educação Especial - PNEE (BRASIL, 1994), que mantém a perspectiva da integração. A PNEE (BRASIL, 1994) traz uma definição importante acerca da educação de surdos, ao definir que “os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (BRASIL, 1994, p. 14). Essa afirmação deixa explícita o modelo médico ainda em vigência no país e o distanciamento dos debates internacionais que davam ênfase às línguas de sinais.

O oralismo, bem como o modelo médico, são reforçados em outros pontos da PNEE (BRASIL, 1994), como nos objetivos específicos, em que é possível verificar aspectos como “oferta [...] de aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos” (BRASIL, 1994, p. 50), reforçando a necessidade “corretiva” da deficiência. Ou ainda, quando se fala em ensino de língua portuguesa, o destaque se dá para o “aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria” (BRASIL, 1994, p. 52). Contudo, ainda nos objetivos específicos começam a surgir as primeiras menções à língua brasileira de sinais, que no ano de 1994 não era reconhecida como língua no país, como em “incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos” (BRASIL, 1994, p. 52). Diante desses indícios, embora a ênfase no documento se dê mais à reabilitação, nota-se que a comunicação total já se fazia presente nos documentos nacionais, de forma explícita.

A PNEE (BRASIL, 1994) é um importante documento de definição de estruturas e de organizações do atendimento da pessoa com deficiência. Neste documento estão presentes conceitos que nortearão a política nacional e que o

município de Campinas já adotava em sua política, como o de integração escolar, que é definido como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

A integração escolar é, então, um processo que permite aos alunos com deficiência um movimento de aproximar-se, de forma gradual, à permanência na escola regular, podendo ser em tempo integral ou não. A Educação Especial disponibiliza diversas modalidades de atendimento e, para atender à integração, o professor itinerante é um desses atendimentos propostos na política e adotados pela SME de Campinas, que é desenvolvido por meio de um:

Trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados (BRASIL, 1994, p. 20).

A PNEE (BRASIL, 1994) impactou na retomada das publicações da SME. Três documentos foram publicados no ano de 1995, e eles não serão aqui apresentados na ordem cronológica de sua publicação, mas na ordem cronológica em que as ações que os embasaram ocorreram, tendo em vista que o primeiro é fruto de uma ação desenvolvida no ano de 1994. O primeiro é referente ao 1º Ciclo de debates de Educação Especial, realizado de 5 a 7 de dezembro de 1994, em articulação à Unicamp e à PUC-Campinas; o segundo é a lei que autoriza a implantação de classes especiais aos deficientes auditivos; o terceiro referente ao Programa de Educação Especial. Os objetivos de cada um deles será explicitado a seguir, bem como suas implicações na estrutura do atendimento da Educação Especial na RMEC.

Por meio do documento *Anais do 1º Ciclo de debates em Educação Especial: Educação para Todos* (CAMPINAS, 1995a), identificou-se que o evento visava a formação em rede e demonstra um protagonismo da SME em conduzir debates acerca da política da Educação Especial em âmbito nacional, tendo em vista que o

ciclo de debates reuniu experiências das Secretarias Municipais de Porto Alegre, de Curitiba, de Santos, do Rio de Janeiro e de Campinas e da Secretaria Estadual do Rio Grande do Norte. Além das experiências, houve a contribuição de pesquisadores da PUC-Campinas e da Unicamp, tendo em vista o envolvimento das universidades na formação de professores no município.

As experiências apresentadas são ricas e, especialmente o texto referente à experiência de Campinas, traz dados relevantes para se compreender como a Educação Especial se organizava no ano de 1994. O artigo *Integração da pessoa portadora de deficiência no contexto educacional*, produzido pela professora Dra. Mônica Moraes, relata como se estruturavam os serviços para o atendimento de alunos com deficiência: convênios com entidades assistenciais e oferta de serviços especializados aos alunos matriculados na rede regular de ensino. Somado a essa informação, temos o detalhamento quantitativo de profissionais que atuam em cada uma das ações, o que nos possibilita compreender a intensidade de investimento em profissionais da rede na política de integração em detrimento da política de matrícula nas entidades. No documento, verificamos que a rede possuía convênio com 15 entidades assistenciais e cedia 71 pedagogos para atuarem nesses locais. No processo de integração, havia dois serviços: a sala de recursos, com quatro professores atuando; e o ensino itinerante, com a atuação de 22 professores. Em relação ao ensino itinerante, há um detalhamento no texto, informando que 70 professores e 50 monitores recebiam 12 horas semanais de projeto, para desenvolvê-lo junto à Educação Especial.

A quantidade de profissionais atuando em cada serviço chama a atenção para o movimento que a SME tenta consolidar e demonstra que, embora existissem esforços para a integração dos alunos na rede regular de ensino, a manutenção dos alunos nas entidades assistenciais fez com que o número de profissionais cedidos fosse elevado em 1994 e, ao mesmo tempo, exigia outros mecanismos, como o pagamento de horas para outros profissionais atuarem nos serviços oferecidos.

Outra informação relevante presente no documento *Anais do 1º Ciclo de debates em Educação Especial: Educação para Todos* (CAMPINAS, 1995a) se refere à formação continuada oferecida pela rede. Há dois movimentos destacados: com aqueles que atuavam na rede regular e com os que atuavam na Educação Especial, apontando que:

Em relação aos profissionais da rede regular, através de um trabalho em conjunto com a PUCCAMP, está sendo oferecido um curso de Extensão Universitária a 70 profissionais da rede (professores, orientadores pedagógicos, diretores), com uma carga de 45 horas. Quanto aos profissionais da Educação Especial, a equipe central coordena reuniões mensais de orientação e organizou um grupo de formação para os professores que estão atuando junto aos serviços de apoio especializados. Os temas selecionados possibilitam conhecimento da atuação da Educação Especial, visando uma formação mais generalista desses profissionais. A necessidade deste tipo de formação decorre da característica dos profissionais de educação especial, da rede municipal de Campinas, que é a restrição a uma única área de habilitação, sendo que os alunos não estão concentrados nas unidades, por deficiência (CAMPINAS, 1995a, p. 64).

Observamos que a formação de profissionais é uma preocupação constante nos documentos produzidos pela SME. Desde a centralização de uma equipe especializada junto ao Departamento Técnico-Pedagógico, em 1991, várias ações foram pensadas e produzidas e, para além das apresentadas no trecho em destaque, a própria produção de um ciclo de debates já compunha o rol formativo para a consolidação da política de integração. No trecho apresentado anteriormente há ainda uma informação importante acerca da organização das unidades, a de que os alunos não estão concentrados por deficiência, não tendo, naquele momento, a concentração de alunos surdos em uma mesma unidade educacional, constituindo polos, proposta que viria a ser implementada na RMEC apenas em 2007.

Finalizamos a análise do documento *Anais do 1º Ciclo de debates em Educação Especial: Educação para Todos* (CAMPINAS, 1995a) com a apresentação dos quadros comparativos de matrículas no período presentes nele:

Figura 6 - Quadros comparativos de matrículas

Número de Unidade e Alunos da Rede e do Projeto por Tipo de Clientela						
	Unidades da Rede	Unidades Integradas	%	Nº Alunos da rede	Nº Alunos Integrados	%
Educação Infantil	149	37	25	21.097	61	0,03
Educação Fundamental	36	22	61	25.834	63	0,02
Ensino Supletivo	8	2	25	2.535	8	0,03
TOTAL	193	61	32	49.466	132	0,27

Fonte: SME/Campinas, Depto Técnico-Pedagógico/Depto Pesquisa e Planejamento, 1994.

Os alunos estão distribuídos da seguinte forma:

Tipo de Deficiência por Clientela

	Deficiente Auditivo	Deficiente Visual	Deficiente Mental	Deficiente Física	Múltipla Deficiência	Autista
Educação Infantil	17	11	21	11	03	-
Educação Fundamental	21	10	13	17	01	01
Ensino Supletivo	01	05	-	-	-	-
TOTAL	39	26	34	28	04	01
%	29,5	19,7	25,8	21,2	3,0	0,8

Fonte: SME- Campinas, Depto Técnico-Pedagógico/Depto Pesquisa e Planejamento, 1994.

Fonte: Anais do 1º Ciclo de debates em Educação Especial: Educação para Todos (CAMPINAS, 1995a, p. 62)

Nos quadros apresentados anteriormente, é possível observar que não temos os dados referentes aos alunos que frequentavam as entidades assistenciais, portanto, não conseguiremos efetuar um comparativo numérico que nos mostre a real situação da integração. Contudo, é possível observar que os alunos com

deficiência auditiva são o maior número no grupo por “deficiência”. Esse dado, por si só, não nos traz muitas informações, tendo em vista que dentro do grupo de deficiência auditiva temos diferentes perfis, podendo gerar necessidades diferentes de acessibilidade. Isto é, para alguns tipos de perdas auditivas, a integração era um processo mais recorrente que para outros.

A Lei nº 8.246, de 03 de janeiro de 1995 (CAMPINAS, 1995b), de autoria do então vereador Jonas Donizette, que posteriormente viria a se tornar prefeito do município de Campinas, demonstrava uma aproximação do município de Campinas com os movimentos que se constituíam em nível nacional e internacional. Entretanto, por mais que, em seu artigo 1º, existisse a autorização para a implementação de classes especiais de ensino aos deficientes auditivos, dialogando com o apontado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), havia um parágrafo único em complementação a esse artigo que demonstrava a possível intenção do movimento presente na SME:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a implantar classes especiais de ensino aos deficientes auditivos. Parágrafo Único - A autorização a que se refere o artigo, estará sujeita a estudos e deliberação da Secretaria Municipal da Educação, da Direção da Unidade Escolar, ouvido o Conselho de Escola, e será obrigatoriamente transitória e temporária, visando a integração total dos alunos especiais à classe regular (CAMPINAS, 1995b, n.p.).

Não foi possível recuperar, nos documentos analisados, o processo que gerou a elaboração dessa lei. Entretanto, tendo em vista a força do Movimento Social Surdo nas lutas populares, pode-se inferir que a lei tenha sido originada por conta desse movimento e que a inserção do parágrafo único, em contraponto, seja a força da política em vigência na secretaria, que já destacava em seus textos de 1991 que “não era a favor de classes especiais” (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998, n.p.), já analisado neste capítulo. É importante salientar que, após a publicação da Lei nº 8.246 (CAMPINAS, 1995b), não verificamos em outros documentos da SME do recorte temporal analisado neste capítulo referência às classes especiais para os alunos com deficiência auditiva, o que nos traz a dúvida de que se houve ou não a implementação de tais salas e, se houve, em quais unidades educacionais elas foram instaladas.

O documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1995c), embora tenha sido produzido após a publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO,

1994), embasou-se nas concepções presentes na PNEE (BRASIL, 1994), tendo em vista a constante aproximação da política do SME com as políticas promovidas em nível nacional. Cabe aqui reforçar mais uma vez que, ao que parece, há uma intenção constante desse alinhamento, muitas vezes porque as políticas já vinham sendo debatidas no município, que, por ser um polo de formação por meio de suas universidades renomadas, estava sempre envolvido nas tendências nacionais. Assim sendo, o conceito de inclusão não está presente nesse documento, sendo perceptível ainda a integração, apresentada como:

No que se refere à Rede Municipal de Ensino, por entender que o chamado processo de integração não se resume ao ato da matrícula-acesso, garantida em todos os níveis de escolaridade desde 1988 com a nova Constituição, nem apenas à convivência social-permanência, faz-se necessário oferecer aos alunos um trabalho pedagógico especializado que permita o desenvolvimento de todo cotidiano da unidade educacional (CAMPINAS, 1995c, p. 7).

A SME entendia, assim, a integração, como um processo que envolvia um aprofundamento pedagógico e, no decorrer do programa, detalhava a importância da consolidação das propostas no Projeto Pedagógico da unidade. O trabalho especializado aqui destacado já foi apresentado anteriormente e é novamente retomado: salas de recursos e ensino itinerante. Tanto na sala de recursos quanto no ensino itinerante, a deficiência auditiva era citada como público de atendimento. Porém, não há detalhamento de como esse atendimento era realizado. Em relação à sala de recursos, explicita-se que ela “oferece suporte ao trabalho do Professor Itinerante no atendimento às necessidades individuais do aluno com deficiência visual e auditiva” (CAMPINAS, 1995c, p. 9), sem especificar quais eram os suportes, apenas apontando que os programas eram “objetivos individualizados”. Já em relação ao ensino itinerante, ele se desenvolvia por meio de “programas voltados às necessidades deste aluno e do seu professor de classe comum em questões da dinâmica do seu cotidiano escolar” (CAMPINAS, 1995c, p. 9), realizando também atendimento pedagógico individualizado, nos momentos em que o professor itinerante permanecia com o aluno. Na atuação do professor itinerante, o documento deixa explícita a intencionalidade de produzir ações coletivas, que garantiriam a integração dos alunos na unidade educacional, promovendo não só ações com os alunos, mas também com o professor, por meio de programas que possibilitassem o

desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao aluno com deficiência, não só pelo professor itinerante, mas também pelos demais professores que o atendiam.

Nesse documento apresentado, diferentemente dos demais, compreender o conceito de surdez fica mais distante. O que se pode perceber é que não há referência no texto à língua brasileira de sinais, embora a PNEE (BRASIL, 1994) já a referenciasse. Contudo, não podemos apontar que a língua brasileira de sinais, destacada na PNEE (BRASIL, 1994), não circulasse como recurso nas salas de recursos e nas salas regulares. Tendo em vista que há, na lista de entidades conveniadas, associações conhecidas pelo trabalho com pessoas surdas. Elucida-se que os alunos surdos usuários de língua brasileira de sinais estivessem, em sua maioria, matriculados ainda nessas instituições, fazendo com que tal a língua não fosse um ponto relevante de registro nos documentos de 1995.

No ano de 1996, mais dois documentos foram produzidos pela SME: *Anais do 2º Ciclo de debates em Educação Especial: "Educação para Todos"* (CAMPINAS, 1996a) e *Pulsção da Rede* (CAMPINAS, 1996b), neles encontramos uma necessidade de revisitar informações, tendo em vista a ampla divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e seu impacto na política de Educação Especial.

Os *Anais do 2º Ciclo de debates em Educação Especial: "Educação para Todos"* (CAMPINAS, 1996a) é novamente composto por experiências que ultrapassavam o município de Campinas, contendo relatos dos Estados de Pernambuco e de Tocantins, além da Prefeitura Municipal de São Paulo e de Campinas. Esse documento contava ainda com um texto do Prof. Ezequiel Theodoro da Silva, Secretário Municipal de Educação de Campinas no ano de publicação do texto. É no rodapé deste documento que acessamos a data de realização do ciclo de debates: agosto de 1995. Ou seja, a SME se organizou para estruturar ações formativas já no ano seguinte ao 1º ciclo, garantindo a continuidade em seu processo. No texto do Secretário de Educação, vislumbramos o primeiro indício de que a SME se apropriou da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois, embora uma das conferências tenha sido inteira sobre a temática, nos textos publicados nos anais, permanecia a palavra integração. O Secretário, em seu texto, destacava que:

Convém aqui um parênteses no sentido de reafirmar o espaço público como um espaço de inclusão das diferenças. Especiais ou não-especiais, pobres ou ricos, brancos ou pretos, homens ou mulheres, etc., todos, sem exceção, têm vez e voz no espaço público enquanto um direito de cidadania [...]. A escola pública e democrática, por ser um espaço de inclusão dos diferentes no conhecimento e na liberdade, deveria dar conta de todos, indistintamente (CAMPINAS, 1996a, p. 47).

Ao introduzir a adoção do conceito de inclusão em uma ação formativa da rede, Campinas inicia um processo de destaque em relação aos documentos nacionais, tendo em vista que na PNEE (BRASIL, 1994) ainda vigorava o conceito de integração. Ou seja, ciente da adesão do país ao documento, a SME iniciou uma mudança de paradigma e, veremos no próximo documento do ano de 1996, que as formações e outros documentos passarão a adotar o conceito de inclusão.

Como último texto dos *Anais do 2º Ciclo de debates em Educação Especial: "Educação para Todos"* (CAMPINAS, 1996a) deparamo-nos ali com o documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1995b) revisitado e expandido. Neste novo documento, encontra-se o detalhamento de como era realizado o trabalho com os alunos com deficiência auditiva nas salas de recursos, tendo as atividades dos programas individuais compostas por: “- desenvolvimento da interpretação e compreensão de textos; - desenvolvimento dos processos perceptuais e conceptuais; - desenvolvimento e adequação da linguagem gestual e oral e escrita” (CAMPINAS, 1996a, p. 53). Dessa forma, os documentos da SME deixam explícitos pela primeira vez o uso da comunicação total, concepção que já se fazia presente há muitos anos na educação de surdos no Brasil.

Ainda em 1996, foi publicado o *Caderno Pulsação da Rede* (CAMPINAS, 1996b), contendo uma coletânea de textos produzidos por profissionais da rede acerca da atuação com a Educação Especial. No documento não há um texto direcionado especificamente aos alunos com deficiência auditiva e surdos e a referência a eles se dá no descritivo do trabalho da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec)³⁵ que, de acordo com nosso recorte, não faz parte dos estudos desta tese por não compor o que definimos como RMEC. O documento

³⁵ Segundo a página oficial da Fumec, o objetivo da fundação “o desenvolvimento de atividades educacionais, seguindo orientação comunitária e inclusiva, relativa aos Programas de Alfabetização e Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o oferecimento de Educação Profissional de nível médio e formação profissional básica atendendo as necessidades comunitárias e o mundo do trabalho, além do atendimento às situações emergenciais da Secretaria Municipal de Educação”.

traz um importante panorama sobre a Educação Especial na SME e, para essa pesquisa, cabe destacar dois aspectos.

O primeiro aspecto a ser salientado é o surgimento da nomenclatura “educação inclusiva”, que aparece em um texto produzido pela professora Mônica Moraes, que coordenava o Programa de Educação Especial na SME e, embora a palavra integração ainda permeasse a escrita do texto, há uma constante reafirmação da elaboração de projetos de políticas públicas que adotavam o conceito de inclusão e garantiam os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O segundo aspecto a ser apontado no *Caderno Pulsação da Rede* (CAMPINAS, 1996b) era a atualização dos dados referentes ao apoio especializado, que passou a contar, em 1996, com 32 (trinta e dois) professores itinerantes para o atendimento de 143 (cento e quarenta e três) alunos integrados. Desses alunos, 40 (quarenta) com deficiência auditiva.

O ano de 1996 não foi importante apenas no âmbito municipal. Em âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foi sancionada e, em âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996) é a principal lei da educação básica do país e de 1996 até 2023 sofreu alterações em seu texto base por meio de outras regulamentações. No texto de 1996³⁶, a Educação Especial era definida, no artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Aqui a rede regular retorna como o espaço de prioridade para o atendimento dos alunos com deficiência, reforçado pelo parágrafo único do artigo 60, que aponta que, mesmo com a regulamentação das instituições especializadas “o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino”. Ou seja, há um incentivo, em nível nacional, para priorizar o atendimento nas escolas regulares, já em consonância ao preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Não há, na LDBEN (BRASIL, 1996), um detalhamento sobre as necessidades

³⁶ Os trechos citados nesse parágrafo são alterados pela Lei nº 12.796, de 2013, alterando “necessidades especiais” por “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

especiais e, portanto, não temos, nesse documento, ações específicas para a atuação com pessoas com deficiência auditiva.

Em relação à *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996), é importante destacar sua relevância no reconhecimento futuro da Libras como língua no território nacional e nos direitos linguísticos advindos desse processo. Contudo, daremos destaque, nesse momento, aos principais aspectos do documento, enfatizando outros elementos quando suas políticas impactarem na educação de surdos no Brasil e, especificamente, no município de Campinas.

O artigo primeiro da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996) trata da definição de comunidade linguística. Conceito esse essencial para que se compreenda do que se trata o documento e, dessa forma, elaborar políticas públicas voltadas aos grupos a que ele se refere:

Esta Declaração entende por comunidade linguística toda a sociedade humana que, radicada historicamente num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (UNESCO, 1996, n.p.).

Embora a Declaração não apresente em seu texto distinção entre línguas orais e gestuais, as noções de territorialidade, de compartilhamento e de naturalidade são essenciais para compreendermos a língua brasileira de sinais como formadora de uma comunidade linguística. Pelos documentos analisados até o momento, verifica-se que na PNEE (BRASIL, 1994) já havia feito referência a ela, mas,

2. Com vista a estabelecer um equilíbrio sociolinguístico satisfatório, ou seja, a articulação adequada entre os direitos destas comunidades e destes grupos linguísticos e os das pessoas que os compõem, há que ter em conta, além dos seus antecedentes históricos e da sua vontade democraticamente expressa, fatores que podem aconselhar um tratamento compensador que permita restabelecer o equilíbrio: o caráter forçado das migrações que levaram à coabitação de diferentes comunidades e grupos, ou o seu grau de precariedade política, socioeconômica e cultural (UNESCO, 1996, n.p.).

Em relação ao trecho destacado, há muitos fatores que causavam - e ainda causam - um desequilíbrio sociolinguístico em relação à comunidade surda usuária

de Libras, mas o principal deles se dava no fato de a Libras não ser, em 1996, reconhecida como língua e, portanto, estender-se, nesse momento, na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (UNESCO, 1996) trará apenas a certeza de que havia e há muito o que se avançar na implementação de políticas públicas voltadas a essa comunidade. Diante disso, daremos continuidade à análise dos documentos produzidos pela SME, em busca de observar os impactos da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* na elaboração de suas políticas públicas.

Na SME, os próximos documentos analisados foram publicados no ano de 1998 e mais uma vez marcam um momento de transição e mudança de paradigma na organização da Educação Especial. Em 1998, foi sancionada a Lei nº 9.635, de 16 de fevereiro de 1998 (CAMPINAS, 1998a), que dispõe sobre a Transposição e Criação de Cargos de Educação Especial, e o *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b).

A Lei nº 9.635 (CAMPINAS, 1998a) alterou a organização até então realizada na SME: os professores que eram cedidos para atuarem nas entidades especializadas retornaram para a atuação na SME e, aqueles que assinaram a transposição, mudaram para o cargo de Educação Especial, criado também na mesma lei. Destaca-se aqui que, embora a atuação na Educação Especial esteja descrita desde o Estatuto do Magistério Público de Campinas, Lei nº 6.894, (CAMPINAS, 1991), apenas no ano 1998 os cargos foram criados e os profissionais que atuavam nessa função foram transpostos para este cargo, conforme previsto na lei:

Art. 1º - Ficam transpostos 44 (quarenta e quatro) cargos de professor efetivo, 01 (uma) função pública de professor e 03 (três) funções-atividade de professor para, respectivamente, 44 (quarenta e quatro) cargos de professor de educação especial, 01 (uma) função pública de professor de educação especial e 03 (três) funções-atividade de professor de educação especial.

Parágrafo Único - Ficam mantidas as atuais atribuições, bem como os titulares dos cargos e das funções ocupados, ora transpostos, respeitada a remuneração na carreira de cada titular.

Art. 2º - Ficam criados 152 (cento e cinquenta e dois) cargos de provimento efetivo, denominado professor de Educação Especial, obedecidos os requisitos estabelecidos no anexo único desta lei (CAMPINAS, 1998a, n.p.).

A Lei nº 9.635 (CAMPINAS, 1998a) regulamentou, então, a nova organização da SME, na qual o atendimento dos alunos com deficiência se daria por completo na

rede regular de ensino e reforçou as políticas que vinham sendo elaboradas desde 1989, com o ensino itinerante.

Diante disso, o documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b) já trazia em seu texto mudanças em relação ao programa apresentado no ano de 1996. Antes de evidenciar as mudanças que surgiram, cabe aqui um destaque na organização do texto. Todos os programas analisados até o momento possuem uma estrutura fixa, que garantem ao leitor compreender: 1 - como se estruturava a Educação Especial em Campinas antes de 1989; 2 - a reorganização proposta a partir de 1989, com o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular; 3 - a constituição do grupo de Professores Coordenadores que atuava em âmbito central e coordenava o Programa de Educação Especial; 4 - a concepção de Educação Especial em vigência na SME. A apresentação dessa estrutura inicial é indispensável para que possamos compreender as mudanças que surgiram no documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b).

Dois aspectos podem ser percebidos no item fundamentação histórica, no qual era possível, nos textos anteriores, identificar a estrutura anteriormente descrita: 1 - as entidades assistenciais não são mais referenciadas como uma das formas de atendimento para as pessoas com deficiência e toda a ação formativa era destinada aos profissionais que agora se encontravam atuando na RMEC e; 2 - a transposição dos profissionais das entidades assistenciais para as escolas regulares marcou também o posicionamento da SME em relação à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), assumindo a educação inclusiva como princípio de atuação. A mudança de concepção pode ser analisada em:

Atualmente o Programa de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, atua no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Supletivo na rede municipal de ensino, onde se encontram matriculados alunos com necessidades educacionais especiais. nas áreas de deficiência auditiva, física, mental, visual, múltipla deficiência, condutas típicas e síndromes, oferecendo a estes educandos e à unidade escolar o apoio e a orientação de procedimentos e recursos apropriados. A unidade educacional, através do seu corpo docente e administrativo, deve estar esclarecida e conscientizada para cumprir o objetivo de assegurar **educação para todos**. Nesse sentido, o Programa de Educação Especial/SME pretende trabalhar três diretrizes de um modelo de escola inclusiva: a garantia do acesso e permanência de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na escola pública; a criação e implementação de serviços de apoio pedagógico especializados e a

formação continuada em Educação Especial (CAMPINAS, 1998b, n.p. - grifos do autor).

É possível notar, no trecho destacado, a presença de um discurso que já vinha sendo elaborado pela SME em seus encontros formativos. O destaque dado pela secretaria para a “educação para todos” já surgia na capa dos anais dos ciclos de debates e agora aparecia no texto do seu programa. Além disso, a escola passou a ser inclusiva e não mais integradora e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) era referenciada na “fundamentação filosófica, política e social” do documento. O *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b) destinava-se à rede regular, local em que estavam matriculados os alunos com deficiência e não há mais a indicação da existência de atuação com as instituições especializadas. Embora tenha-se ciência de que muitos alunos permaneceram ainda matriculados nas instituições, a SME passou a adotar um discurso de inclusão e de atendimento de todos na rede regular de ensino. Cabe aqui destacar que esse movimento emerge na SME antes de consolidar-se em documentos nacionais.

A formação, tema constante no documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b), está presente em diversas metas apresentadas para o mesmo, tais como:

- 4) Capacitar em serviço os professores das classes comuns de ensino e os professores Itinerantes através de grupos de trabalho, eventos e oficinas pedagógicas;
 - 5) Oferecer assessoria técnico-pedagógica aos profissionais da rede municipal de ensino através de reuniões e material gráfico de orientação; [...]
 - 9) Estabelecer ações conjuntas com Universidades a fim de oferecer assessoria ao Programa de Educação Especial, capacitação aos profissionais da rede municipal de ensino e serviços à comunidade [...]
- (CAMPINAS, 1998b, n.p.).

Em um documento com 11 metas, três delas são diretamente relacionadas à formação continuada, demonstrando a preocupação da SME em estabelecer um processo de reflexão contínuo com seus profissionais, que, como levantado nos documentos analisados, já vinham ocorrendo em anos anteriores e, devido à incorporação de todos os professores para a atuação nas escolas regulares, fazia-se essencial para o momento.

Em relação à educação de surdos, não há, no documento, informações explícitas sobre como seria o atendimento aos alunos com deficiência auditiva e surdos. Eles são referenciados como público dos Serviços de Apoio Especializado (ensino itinerante e sala de recursos), mas não havia detalhamento das ações destinadas a eles, diferentemente do atendimento aos alunos com deficiência visual, que tem o detalhamento da ação por meio da explicação de como funcionava a Estação de Produção de Material Pedagógico, que teve seus trabalhos iniciados em 01 de abril de 1997 e tinha como objetivo atender a esse público específico, com a produção de materiais em Braille, leitores de texto, entre outros.

Assim sendo, o *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b) oficializou a concepção de educação inclusiva na rede e elencou todos os serviços que a SME disponibilizava para a consolidação da política de Educação Especial. A disponibilização desses programas garantia a ampla divulgação do trabalho desenvolvido pelo campo da Educação Especial, permitindo o fortalecimento da política e garantindo que a informação circulasse.

Não foi possível localizar, nas pesquisas nos arquivos municipais - físicos e digitais -, documentos orientadores de cunho pedagógico que abrangessem o período de 1998 a 2006. Há algumas leis e decretos que aqui não serão apresentados por não se vincularem diretamente à SME, ainda que abordem a educação de surdos. Como a SME vinha publicando muitos documentos e organizando formações de grande porte anuais, a ausência de documentos pode ter relação com as condições de pesquisa no acervo físico, já relatadas no capítulo anterior, ou ainda com um hiato na publicação de ampla divulgação, tendo em vista que o documento *Programa de Educação Especial* (CAMPINAS, 1998b) adequava-se aos princípios inclusivos propostos na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e apontava para formações mais direcionadas aos profissionais que atuavam na RMEC.

Já em âmbito nacional, esse foi um período de intensa publicação para a Educação Especial como um todo, mas especialmente para a educação de surdos. No segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) - PSDB - foi publicado Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. A demora para regulamentar a lei da

política da integração fez com que muitos conceitos já não estivessem condizentes com as orientações filosóficas internacionais, produzindo um decreto um pouco distante do que circulava. Destaca-se aqui que o conceito da integração permanece, como é possível observar na seção destinada ao acesso à educação:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

[...]

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, 1999, n.p.).

A integração é destinada apenas aos alunos “capazes de se integrar”, ou seja, não há ainda um movimento de uma educação para todos, diferente do que apregoava a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O atendimento em instituições especializadas mantém-se presente no decreto, sem a exigência de extinção:

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999, n.p.).

Em relação ao atendimento em escolas especializadas, cabe apontar que não se define, no texto do decreto, o que se entende por necessidades sociais ou relacionadas ao bem-estar do aluno que o manteriam sem acesso ao ensino regular,

possibilitando uma brecha para que um grupo grande de alunos não frequentasse as escolas regulares.

O conceito de integração e a liberdade irrestrita de permanecer nas instituições especializadas deixa de ser, todavia, uma possibilidade já no ano de 2001, por meio da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). Esse documento consolida o conceito de inclusão na Educação Especial e reduz as margens de escolha de outra forma de atendimento, restringindo-as a situações muito específicas. Nota-se, no decorrer do texto, a constante reafirmação do conceito de inclusão, que é definido como:

[..] A garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001a, p. 20).

A inclusão é, então, um conceito amplo, que ultrapassa o espaço escolar e abrange o viver em sociedade, garantindo a individualidade de todos. O acolhimento é palavra crucial no conceito de inclusão, pois é por meio dele que é possível compreender-se como pertencente à sociedade e, dessa forma, ser capaz de desenvolver-se plenamente. As diretrizes destacam que elaborar uma política educacional de inclusão ultrapassa o acesso e permanência, exigindo a revisão de concepções e paradigmas, possibilitando, por meio das diferenças e das individualidades, o desenvolvimento de cada aluno (BRASIL, 2001a, p. 28).

Adotar a concepção da educação inclusiva altera, portanto, as perspectivas da integração que vigoravam no país, tendo em vista que o conceito envolve um conjunto de movimentos que mobilizaram toda a sociedade para sua concretização. A implementação de uma política educacional inclusiva vai, então, não possibilitar entendimentos abertos de para quem é destinada e passa a ser restritiva quanto às exceções. A todo momento no texto há a indicação de que a inclusão destina-se a todos os alunos, “independentemente das necessidades especiais que apresentem” (BRASIL, 2001a, p. 28). Todavia, o texto não é impositivo, garantindo aos alunos que “apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos” (BRASIL, 2001a, p. 35)

e que a classe comum não conseguir suprir as demandas, a possibilidade de atendimento extraordinário em classes especiais. Há, contudo, ênfase de que esse atendimento, além de extraordinário, devesse ocorrer de forma transitória, promovendo a inclusão do aluno tão rápido quanto possível.

Em relação à educação de surdos, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) aprofunda o tema e, ainda que Libras não fosse ainda reconhecida como língua, está presente em todo o documento, reforçando sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. No texto, a língua de sinais surge como um meio para a garantia de acessibilidade aos conteúdos curriculares, porém, a língua portuguesa continua sendo exigida, com um apontamento de que se faculta “aos surdos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada” (BRASIL, 2001a, p. 37), permitindo, dessa forma, que optem pela oralização ou não. Para tanto, é salientado que os sistemas de ensino devem disponibilizar tanto o acesso a todos os recursos apresentados: língua de sinais e língua portuguesa, quanto a disponibilização de abordagens de ensino que poderiam ser escolhidas pelos surdos e suas famílias. A inclusão se daria, então, pelo acesso aos recursos necessários para sua efetiva participação na vivência escolar.

Outro recurso existente no documento é a presença, nas classes comuns, de professores intérpretes, que são definidos como “profissionais especializados para apoiar alunos surdos, surdo-cegos e outros que apresentem sérios comprometimentos de comunicação e sinalização” (BRASIL, 2001a, p. 50). O descritivo da atuação dos professores intérpretes demonstrava que havia ainda uma forte incidência do oralismo na cultura escolar, tendo em vista que os profissionais eram destinados em casos de “fortes comprometimentos”, ou seja, esperava-se que na inexistência desses comprometimentos, os alunos conseguissem desenvolver-se sem a mediação desse profissional. Um outro aspecto abordado é a relação que deveria ser estabelecida entre o professor da classe comum e os que atuavam nos serviços de apoio pedagógico especializado (salas de recursos, professores intérpretes), para garantir ao aluno o acesso ao ensino-aprendizagem. Devido à especificidade da educação de surdos na escolha da abordagem, que pode fazer com que alguns desses recursos não componham a abordagem indicada, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a) recomendavam que:

O professor, para atuar com educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenha complementação de estudos sobre ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Linguística, complementação de estudos ou cursos de pós-graduação sobre ensino de línguas: língua portuguesa e língua de sinais (BRASIL, 2001a, p. 51).

A especificidade linguística se faz muito presente nesse trecho, demarcando que, embora existam abordagens diferentes a serem escolhidas pelos alunos surdos e suas famílias, é indispensável que o profissional que irá atuar com esses alunos tenha formação na área para que conheça, além das metodologias de ensino de surdos, a língua de sinais. A recomendação apresentada articula-se ao preconizado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), em seu artigo 25, ao afirmar que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores (UNESCO, 1996, n.p.).

Dessa forma, para acessar a educação de surdos inclusiva instituída nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), fazia-se necessário garantir que todos os recursos estivessem disponíveis e que, para além dos serviços especializados previstos, os professores das classes comuns também tivessem formação específica para garantir o acesso e permanência desses alunos no ensino regular. É essencial notar que já em 2001, antes mesmo do reconhecimento da Libras como língua no Brasil, tínhamos indícios de uma política linguística despontando.

Ainda em 2001, no âmbito nacional, temos o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. A convenção, que tem como objetivo, presente em seu artigo 2º, “prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras

de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001b), visava firmar, entre os Estados Partes, o comprometimento a propor medidas que promovessem a integração. Esse decreto impacta diretamente na educação de surdos, tendo em vista que uma das medidas que o Brasil se compromete a cumprir é eliminar obstáculos de comunicação, facilitando o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços sociais.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências foi sancionada seis anos após a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos - DUDL - (UNESCO, 1996). Cabe aqui esse destaque, pois a declaração já apontava, em seu artigo 15, que “1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a que a sua língua seja utilizada como língua oficial dentro do seu território” (UNESCO, 1996), ou seja, ainda que a DUDL (UNESCO, 1996) afirmasse a necessidade de a comunidade linguística poder ter a língua reconhecida como oficial, a comunidade surda conseguiu, somente após seis anos da assinatura da declaração, que a Libras fosse reconhecida como língua, mas não considerada oficial no país.

Há uma constante confusão em relação à Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), tendo em vista que muitos a noticiaram e ainda noticiam como a mudança para língua oficial, mas o texto da lei é bem explícito ao afirmar que:

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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, n.p.).

A consolidação da Libras como língua já vinha se formulando em documentos anteriores e já aparecia desde a PNEE (BRASIL, 1994), contudo, sem o reconhecimento formal, a garantia de acesso à educação por meio da língua de sinais não era garantida, tendo em vista que seu status era, até o momento, de linguagem. Ao ser reconhecida como um sistema linguístico, há um fortalecimento da sua comunidade, que pode exigir mais direitos, pois tem para si uma língua reconhecida. Todavia, o não reconhecimento da Libras como uma língua oficial do país e o reforço, no parágrafo único do artigo 4º da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), do

status da língua portuguesa nessa relação, ao indicar que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, reforçam a língua portuguesa como língua dominante e como principal e mais importante instrumento de comunicação no país. Maher (2007) destaca que o bilinguismo de minorias linguísticas, como é o caso da comunidade surda, será sempre marginalizado e, portanto, a língua majoritária ganhará maior destaque, em detrimento da minoritária. É o que ocorre aqui ao não tornar Libras uma língua oficial no Brasil, ela ganha o status de língua, mas, socialmente, seu status e poder, continuam vinculados a um grupo social específico e marginalizado (SILVA, 2013).

A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) foi regulamentada somente três anos depois, em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse tempo para a regulamentação de uma lei pode provocar dois movimentos: 1 - os estados e municípios movimentarem-se e elaborarem políticas para atenderem à lei em questão, como foi o caso da Lei da integração sancionada em 1989 e regulamentada apenas dez anos depois ou; 2 - a espera pela regulamentação, com a implementação de políticas precarizadas ou o descumprimento da lei. Tendo em vista a existência de Diretrizes que orientavam o atendimento dos alunos surdos no campo educacional, os impactos foram menores. Contudo, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) propõe políticas públicas mais amplas para o atendimento desses alunos e, portanto, acredita-se que a velocidade na regulamentação de uma lei impacta diretamente na formação escolar.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) traz a conceituação de pessoa surda e de deficiência auditiva, tendo em vista que toda pessoa surda tem deficiência auditiva, mas nem toda pessoa com deficiência auditiva considera-se pessoa surda:

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

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, n.p.).

Na conceituação apresentada, temos elementos que devem se fazer presentes nas políticas educacionais a serem formuladas na educação de surdos: a garantia das experiências visuais e a presença de uma cultura expressa por meio da Libras. Para garantir que a Libras componha os espaços educacionais, o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) elenca, em seu artigo 14, ações para o atendimento do mesmo:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

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

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

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

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

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras -

Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva (BRASIL, 2005, n.p.).

A escolha por apresentar o artigo 14 inteiro se dá devido ao fato de, nele, conter as principais políticas para o atendimento dos alunos surdos, destacando-se: a formação continuada para garantir o ensino de Libras e o ensino de língua portuguesa como segunda língua; a garantia de profissionais da educação de surdos, entre outros. A modalidade oral da língua portuguesa passa a ocupar um espaço secundário no processo de escolarização regular, sendo deslocada para o contraturno e realizada em integração com a área da saúde. Diante disso, será necessário retomar esse artigo a todo momento para verificarmos se a SME adequou seus documentos para a garantia do atendimento educacional especializado dos alunos surdos. Há contudo, uma indicação importante a se fazer, o *caput* do artigo define as ações como obrigatórias apenas às instituições federais, cabendo aos demais sistemas de ensino apenas a indicação, no parágrafo 3º, de que devem buscar implementar as medidas ali contidas. Ou seja, à SME de Campinas não é obrigatória a oferta de todos os recursos, mas recomendada.

Essa mesma diferenciação entre a oferta a ser realizada pelas instituições federais de ensino e as demais organizações apresenta-se na organização do atendimento. O artigo 22 do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) indica que as instituições federais devem:

Garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

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

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, n.p.).

Na educação bilíngue de surdos, a Libras passaria a ter, para aqueles que adotassem essa organização, o status de língua de instrução no processo de ensino-aprendizagem, deixando de ser apenas um recurso de acessibilidade, para ocupar um status de igual relevância da língua portuguesa no processo educativo.

Todas essas mudanças descritas em nível nacional impactaram a SME apenas dois anos depois que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) foi sancionado. Os alunos da RMEC eram atendidos, até o momento, pelos professores de Educação Especial que compunham o quadro do magistério. Em 2007, ano que finaliza o período a ser analisado no presente capítulo, três documentos foram selecionados: o primeiro deles é a Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2007a), que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências; o segundo é o *Programa de Inclusão bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b); e o terceiro é o Comunicado SME nº 30/2007, de 05 de dezembro de 2007 (CAMPINAS, 2007c). Esses três documentos, embora encerrem a construção dos dados da primeira etapa da análise da trajetória da educação de surdos na RMEC - 1989 a 2007 -, são a base para as ações que serão construídas na segunda etapa da análise. Portanto, é indispensável compreender os movimentos que aqui se iniciaram para que possamos verificar como se desenvolveram no próximo recorte temporal.

A Lei nº 12.987 (CAMPINAS, 2007a) faz parte dos documentos a serem analisados para que possamos visualizar a composição da SME em relação aos profissionais que atuavam na RMEC para desenvolver a educação de surdos. No artigo 3^a, apresenta-se a composição do grupo dos docentes, constituído por: “a) Professor de Educação Básica I (PEB-I) ; b) Professor de Educação Básica II (PEB-II) ; c) Professor de Educação Básica III (PEB-III) ; d) Professor de Educação Básica IV (PEB-IV) ; e) Professor Adjunto I; e f) Professor Adjunto II.” (CAMPINAS, 2007a, art. 3º). As nomenclaturas serão esclarecidas apenas no Anexo II, em que especifica-se as atribuições dos cargos do quadro do magistério. Ao acessá-lo, verificamos que a rede é composta por: professores que atuam na educação infantil - PEB I; professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais - PEB II; professores que atuam nas disciplinas específicas do ensino fundamental anos finais - regular e EJA - e em artes e educação física nos anos iniciais - PEB III; professores

que atuam na educação infantil, no ensino fundamental - regular e EJA, na área da Educação Especial - PEB IV e os professores que atuam em substituição - Adjunto I e II. Detalhadas as informações, verifica-se que não há, no quadro, professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e que, portanto, para que fossem implementadas as políticas previstas no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), outras organizações deveriam ser realizadas na RMEC, pois a SME contava, em sua estrutura, apenas com professores de Educação Especial.

Diante desse cenário, a SME apresentou o *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos* junto à Prefeitura Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão), com o objetivo de “oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e desenvolvimento” tendo em vista que “os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a Língua Portuguesa” (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão, n.p), garantindo a presença de pares linguísticos. O *Programa de Inclusão Bilíngue* era assessorado pela Profa. Dra. Cristina Lacerda, em parceria com o Núcleo de Educação Especial, a Coordenadoria Setorial de Educação Básica e o Departamento Pedagógico. Ao acessarmos o documento para análise, deparamo-nos com duas versões, ambas arquivadas no ano de 2007. No entanto, verificou-se, no decorrer da pesquisa, que a versão ampliada tratava-se de um documento posterior, reescrito no processo de implementação do Programa. Diante disso, vamos analisar aqui a primeira versão do documento e destacar, em alguns momentos, aspectos que surgiram apenas na segunda versão.

A primeira parte do documento destinava-se a especificar a necessidade de implantação do *Programa de Inclusão Bilíngue*, articulado a reflexões acerca da educação inclusiva e dos indicativos presentes no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Além disso, alguns aspectos organizacionais já apareciam, como por exemplo a definição de que o programa funcionaria em escolas polo e de que isso se devia à necessidade de se formar um grupo linguístico, capaz de circular a Libras. O *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos* junto à Prefeitura Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão), ao sustentar sua proposta, reflete que a política de inclusão, ao garantir a matrícula dos alunos surdos em escolas regulares e próximas a suas residências compreendia a “inclusão apenas como a aceitação social da presença destes alunos em salas de aula do ensino regular” (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão, n.p).

Ao elaborar a justificativa da implementação do *Programa de Inclusão Bilíngue*, o documento discorre acerca do município de Piracicaba, no qual o modelo foi implantado e recorre a outros estados em que a experiência de alunos surdos na mesma sala de aula tem obtido sucesso. Encontra-se, no documento, a indicação de como se estruturava a educação de surdos na SME antes do Programa, no trecho destinado ao diálogo inicial a ser realizado com as famílias, que deveriam ser informadas sobre essa nova organização de atendimento:

Cabe enfatizar que as famílias das crianças surdas serão esclarecidas sobre esta necessidade, inclusive porque, atualmente seus filhos estão “incluídos” isoladamente, em sala de ouvintes e seu rendimento acadêmico se mostra bastante precário, implicando em queixas dos alunos, dos familiares e dos profissionais envolvidos (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão, n.p).

O modelo inclusivo surge entre aspas no texto, pois os autores do *Programa de Inclusão Bilíngue* defendem que não é possível haver inclusão de alunos surdos se não há compartilhamento linguísticos. Para Campos (2014) esse modelo de inclusão apenas fortalece o enquadramento dos surdos nas regras da normalidade e, com isso:

A imposição das regras da normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história da educação de surdos. Podemos considerar como formas de agressão: a eliminação da diferença, a ridicularização da língua de sinais; a imposição da língua oral; a inclusão entre deficientes; e a inclusão do surdo entre ouvintes (CAMPOS, 2014, p.41).

Assim sendo, a estrutura em um modelo inclusivo, sem garantias linguísticas aos alunos surdos, precisa ser superada. O processo de convencimento das famílias era necessário devido não só devido à organização em um novo modelo de atendimento bilíngue, com Libras como língua de instrução, mas também à definição de escolas polo, que exigiriam das famílias deslocamento pela cidade.

No entanto, o *Programa de Inclusão Bilíngue* apresentava uma situação problemática, já explicitando também sua possível solução, aspecto que veremos no próximo capítulo com as diversas implicações geradas a partir dele. A situação estava relacionada ao convencimento das famílias a deslocar os alunos das escolas mais próximas de sua residência para escolas polo, mais distantes. Como solução, o

Programa de Inclusão Bilíngue apontava que as crianças de educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais dispunham de acesso ao transporte público gratuito junto a sua família e que os adolescentes do ensino fundamental anos finais - regular e EJA - possuíam mais autonomia para usar o transporte público urbano e possuíam o passe gratuito devido à surdez. Há aqui uma solução que desonerava o serviço público de resolver o problema criado por ele e deslocava para a família e o aluno a solução do mesmo.

Antes de detalhar a estrutura do programa, o documento *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos* junto à Prefeitura Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão) indica que as unidades que receberão o Programa deverão preparar seus espaços para o atendimento do aluno surdo por meio da Libras, repensando metodologias e práticas específicas para esses alunos, pois:

Escolas Pólos são aquelas nas quais o processo de ensino-aprendizagem será oportunizado tanto em Português como em LIBRAS. Para tal, serão criadas além das salas regulares, salas de aula com língua de instrução LIBRAS conduzidas por professores bilíngues (Educação Infantil e Ensino Fundamental ciclo I e II) e salas com a presença de Intérpretes de Libras. Além disso, nessas escolas se farão presente surdos adultos fluentes em LIBRAS (instrutores surdos) responsáveis pelo ensino e aprimoramento da LIBRAS (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão, n.p.).

Para além da organização da Libras e da língua portuguesa na modalidade escrita, a definição de escola polo requer, na literatura, uma organização muito específica de atendimento. Segundo Barbosa, Sofiato e Capovilla (2022), a escola polo bilíngue é assim descrita:

Assim como a escola de educação bilíngue para surdos, a escola considerada polo bilíngue tem como característica uma estrutura específica para o atendimento do alunado surdo, porém nesse tipo de escola os surdos estudam com alunos ouvintes também. Neste espaço, são estruturadas classes bilíngues para os alunos surdos. Geralmente, a organização dos agrupamentos e do programa educacional varia de acordo com as diferentes realidades brasileiras, mas esse tipo de escola também desenvolve um trabalho de educação bilíngue, com o uso da Libras, como primeira língua, e da Língua portuguesa, como segunda, na modalidade escrita. Nessas escolas, as classes bilíngues atendem somente aos alunos surdos e promovem o trabalho com duas línguas de instrução, a Libras e a Língua portuguesa, além de contar com o apoio de outros profissionais, tais como o instrutor surdo (BARBOSA; SOFIATO; CAPOVILLA, 2022, p. 98).

O *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão) trazia detalhado o princípio utilizado para a seleção das unidades e a composição do quadro de profissionais que iriam atuar em cada uma delas. Seriam escolhidas uma unidade de educação infantil, uma de ensino fundamental ano iniciais, uma de ensino fundamental anos finais e com atendimento de EJA. Nesse item as duas versões a que tivemos acesso apresentarão maiores divergências. Na primeira versão, o documento restringe-se ao princípio da escolha das unidades, já a segunda versão, já com o programa em andamento e produzida posteriormente, apresenta as unidades que estão com o Programa em desenvolvimento, sendo listadas as seguintes unidades³⁷:

Educação Infantil:

Emei Celisa Cardoso do Amaral - Av. da Amoreiras 1 - Vila Industrial - Nesta unidade, cada agrupamento (I, II e III) receberia um professor bilíngue e a unidade receberia um instrutor surdo³⁸.

Ensino Fundamental:

Emef Júlio de Mesquita Filho - Rua José Perina, nº 149 - Jardim São Vicente - Nesta unidade, cada turma dos anos iniciais (1º a 3º ano e 3ª e 4ª série) receberia um professor, cada turma dos anos finais (5ª a 8ª série) receberia um intérprete e cada etapa receberia um instrutor surdo.

Emef/EJA Dulce Bento Nascimento - Rua Aldo Grigol, nº 356 - Guará - Nesta unidade, cada turma dos anos iniciais (1º a 3º ano e 3ª e 4ª série) receberia um professor, cada turma dos anos finais (5ª a 8ª série) receberia um intérprete, cada termo da EJA (1º a 4º termo) receberia um intérprete e cada etapa receberia um instrutor surdo.

Educação de Jovens e Adultos:

³⁷ Detalhamento presente junto ao documento *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas - 2ª versão* (CAMPINAS, 2007b).

³⁸ O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) define, em seu artigo 7º, que o Instrutor de Libras deve ser o profissional, usuário de Libras, com formação em nível médio e certificado de proficiência da língua de sinais. O Decreto prevê prioridade para a formação de pessoas surdas para Instrutores e, devido às especificidades linguísticas e à necessidade de um modelo linguístico e de identidade na escola polo bilíngue, a SME compreende, em seu documento de implantação do Programa, que o cargo deve ser de instrutor surdo. Embora o termo **instrutor surdo** seja utilizado tanto no Decreto quanto na política da SME, a comunidade surda utiliza o termo **educador surdo**, tendo em vista as especificidades da atividade desenvolvida por este profissional na educação. Indica-se a leitura da dissertação de Daniele Silva Rocha (2017) como aprofundamento na temática.

Cemefeja Sérgio Rossini³⁹ - Rua Irmã Serafina, 674 - Centro - Nesta unidade, cada termo da EJA (1º a 4º termo) receberia um intérprete e a unidade receberia um instrutor surdo.

Em análise de documentos posteriores, verificamos que o *Programa de Inclusão Bilíngue* não se iniciou em todas as unidades listadas, o que reforçou a tese de que um documento ampliado, produzido já com o programa implantado, havia sido anexado junto ao inicialmente apresentado. A Emei Celisa Cardoso do Amaral e a Emef/EJA Dulce Bento Nascimento viriam a compor o Programa apenas em anos posteriores. Aponta-se aqui a dificuldade encontrada nessa análise documental, para além das condições no momento da construção dos dados, muitos dos documentos não possuíam data de publicação, título ou ainda assinatura. Dessa forma, o processo de construção dos dados para a análise exigiu um intenso movimento de idas e vindas a diversos documentos, com cruzamento de informações, para que pudéssemos nos certificar dos dados ali contidos.

Apresentado os critérios para a seleção das unidades que receberiam o *Programa de Inclusão Bilíngue*, ao retornar ao quadro do magistério apresentado por meio da Lei nº 12.987 (CAMPINAS, 2007a) constatou-se que não havia na RMEC nenhum dos profissionais listados no Programa, portanto, seria necessária a contratação e reorganização dos profissionais existentes. O *Programa de Inclusão Bilíngue* organizava-se de duas formas diferentes: um modelo para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e um modelo para os anos finais do ensino fundamental e a EJA. Para a educação infantil e os anos iniciais, os professores bilíngues atuavam com os alunos surdos, em classes tendo a Libras como língua de instrução, articulados à orientação pedagógica da unidade, garantindo que os conteúdos abordados seriam os mesmos dos alunos ouvintes. Atividades pedagógicas coletivas e externas, como os estudos do meio, as aulas de artes e educação física seriam desenvolvidas para todos os alunos, surdos e ouvintes. Em relação aos anos finais do ensino fundamental, regular e EJA, os alunos teriam atividades no turno e no contraturno: no turno estariam incluídos na turma, acompanhados por intérprete de Libras, já no contraturno acompanhariam

³⁹ Durante toda a tese será possível acompanhar a escola de Educação de Jovens e Adultos Sérgio Rossini com nomenclaturas diferentes: em alguns momentos é nomeada como EJA, em outros como Cemefeja. Procurou-se seguir a nomenclatura presente no documento analisado, compreendendo que, à época do escrito, a escola era assim nomeada.

oficinas de Libras ministradas pelos instrutores surdos, bem como oficinas de língua portuguesa em articulação com professor especializado em educação de surdos.

O *Programa de Inclusão Bilingue* propunha um modelo de educação bilíngue de surdos muito próximo ao que se apresentava no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e com experiências exitosas em outros municípios do interior de São Paulo. Contudo não apresentava, em seu texto, uma definição de educação bilíngue em sua escrita. O modelo bilíngue é uma contraposição aos modelos anteriormente existentes, visto que:

O que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. 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 lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe, numa modalidade de bilingüismo sucessivo (LACERDA, 1998, n.p.).

Com a implementação do modelo bilíngue, a Libras passa à centralidade do processo na educação de surdos, garantindo que as interações serão mediadas por ela. No caso em questão, a língua portuguesa seria desenvolvida em sua modalidade escrita, conforme preconizado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Para além de toda uma infraestrutura organizada para o atendimento dos alunos surdos, havia também a organização de oficinas de Libras para todos os alunos ouvintes e para todos os profissionais que atuavam na unidade educacional. O *Programa de Inclusão Bilingue* era constituído também de reuniões com os profissionais envolvidos na educação bilíngue de surdos e era composto pelo detalhamento das atividades a serem realizadas por cada um dos envolvidos.

Diante disso, com o levantamento do quantitativo dos alunos surdos no município e a definição das unidades que comporiam o programa, a SME começou a organizar-se para implementar o *Programa de Inclusão Bilingue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão) e, para tanto, publicou o Comunicado SME nº 30 (CAMPINAS, 2007c), que tinha por objetivo realizar a “abertura de inscrições para Processo Seletivo interno, objetivando a formação de cadastro de professores bilíngües para atuarem em

Unidades Educacionais Bilíngües (Libras/Português) de Educação Infantil e Ciclos I e II do Ensino Fundamental”. Tendo em vista que não houve uma publicação do Programa em Diário Oficial do Município, a publicação deste comunicado era extremamente importante, pois detalhava toda a organização do atendimento dos alunos surdos: as classes de instrução em Libras para a educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, a responsabilidade do instrutor surdo no ensino de Libras, entre outros itens já detalhados na análise do Programa.

A informação complementar que se apresentava no Comunicado SME nº 30 (CAMPINAS, 2007c) é que as turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental seriam compostas por, no máximo, 15 (quinze) alunos, considerando as especificidades que a educação bilíngue de surdos exigiria nesse novo modelo implementado na RMEC. O número de alunos por sala é um ponto muito importante para a educação bilíngue de surdos, considerando a relação entre visualidade e circulação da língua. Para Quadros (2015, p. 195), o fato da Libras ser uma língua visoespacial “implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérprete de língua de sinais”, pois o currículo precisa ser organizado a partir dessa perspectiva e não mais da oralidade. Os alunos precisam de trocas dialógicas constantes e garantir que isso ocorra em sala de aula é também pensar a educação bilíngue de surdos. Barbosa, Sofiato e Capovilla (2022) destacam intervenções nos espaços constituem o espaço bilíngue e que:

Muitas escolas organizam os seus espaços de forma a favorecer a visualização da língua de sinais e das atividades pedagógicas em sala de aula, como, por exemplo, a organização das carteiras em semicírculo para os alunos surdos poderem estabelecer o contato visual com o professor e com os colegas, a afixação de cartazes com informações em Libras, a formação de círculos para rodas de conversas, entre outras ações (BARBOSA; SOFIATO; CAPOVILLA, 2022, p. 106).

A continuidade das ações da RMEC será abordada no capítulo a seguir por uma questão de organização formal, seguindo os critérios estabelecidos para a composição de cada parte da presente tese.

Em face ao exposto e retomando a trajetória aqui apresentada, para encerrar esse capítulo é essencial realizarmos a síntese das categorias analisadas em relação à educação de surdos na RMEC. A análise aqui realizada buscava, verificar

à luz de documentos nacionais e internacionais, como a SME de Campinas abordou a educação de surdos entre os anos de 1989 e 2007, diante disso, quatro categorias foram enfatizadas: a concepção da educação de surdos, a estrutura da educação de surdos, os profissionais mobilizados para a educação de surdos e a formação continuada dos profissionais da rede. Alguns elementos se faziam mais presentes em alguns documentos, já outros permeavam todos os dados levantados, não obstante todos estiveram presentes no período observado.

Em relação à concepção da educação de surdos, a RMEC inicia, em 1989, sem deixar explícita em seus documentos a concepção abordada. Nota-se a adoção do modelo médico da deficiência, mas não há indícios nítidos nos textos que nos permitam definir exatamente qual concepção era utilizada na integração, tendo em vista que havia convênio com instituições especializadas que promoviam a reabilitação, mas também com instituições que possibilitavam a comunicação total. Porém, acreditamos que o oralismo norteou o trabalho dos profissionais da rede antes da presença da comunicação total ou, até mesmo, ocorrendo de forma paralela em algumas unidades educacionais ou instituições especializadas.

É apenas em 1996 que a comunicação total aparece escrita nos textos da política adotada nas escolas regulares e é possível compreender como se desenvolve a educação de surdos na RMEC. Apenas em 2007, com o documento *Programa de Inclusão bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b) surge a proposta da educação bilíngue dos surdos nos documentos que norteiam o trabalho desenvolvido na RMEC.

A estrutura para o desenvolvimento da educação de surdos no período proposto nem sempre fica explícita nos documentos analisados. É possível identificar que há uma coexistência do atendimento dos alunos nas instituições assistenciais e na rede regular de ensino, mas em poucos momentos há o detalhamento de como essa organização se dá no processo de integração. O documento *Anais do 2º Ciclo de debates em Educação Especial: "Educação para Todos"* (CAMPINAS, 1996a) detalha que a sala de recursos era o espaço de maior intervenção dos alunos surdos, com oferta de serviços para auxiliar na sua integração. Porém, não foi possível localizar documentos que comprovassem a instalação de classes especiais na RMEC, conforme sancionado na lei nº 8.246, de 03 de janeiro de 1995 (CAMPINAS, 1995b). Em 1998 a estrutura assume a

educação inclusiva como concepção, mantendo a estrutura de sala regular e sala de recursos no contraturno.

Apenas nos documentos de 2007 há um detalhamento da estrutura de atendimento à educação de surdos, com classes bilíngues para as crianças de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e inclusão na sala regular para os alunos de ensino fundamental anos finais e EJA.

Quando se trata dos profissionais envolvidos na educação de surdos, o período analisado contava apenas com os professores de Educação Especial, que em um primeiro momento atuavam tanto cedidos às instituições assistenciais quanto na rede regular de ensino e que, após o ano de 1998, passam a atuar apenas na rede regular de ensino. Na rede regular de ensino, esses profissionais trabalhavam em salas de recursos e no ensino itinerante. Embora em 2007 haver o indicativo da necessidade de novos profissionais, verificamos por meio da Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007 (CAMPINAS, 2007a), que estes ainda não compunham a SME e que, portanto, viriam a compor o *Programa de Inclusão bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão) por meio de processo seletivo interno e contratação.

Quanto à formação continuada, a organização de eventos de grande porte, envolvendo universidades e outros estados, foi intensa na década de 1990. Contudo, como foi possível verificar nos documentos analisados, o foco se destinou para formações mais específicas da RMEC, principalmente após a adoção da concepção da educação inclusiva, com acompanhamento mais próximo das professoras coordenadoras do programa de Educação Especial.

O período analisado é repleto de movimentos de consolidação da Educação Especial em nível internacional, nacional e municipal. Diante disso, grande parte das publicações foram mais voltadas à grande área da Educação Especial e poucos detalhes destinavam-se à área específica da educação de surdos. É a partir dos anos 2000 que os documentos referentes à educação de surdos começam a estar mais presentes em âmbito nacional e, por consequência, impactam na elaboração de políticas públicas para a RMEC.

O próximo capítulo será destinado ao segundo recorte temporal desta pesquisa documental: a trajetória da educação de surdos na rede municipal de ensino de Campinas de 2008 a 2022. Os últimos documentos analisados no capítulo 4 explicitam a intencionalidade presente em nossa análise: iniciar um novo recorte

temporal no ano em que a RMEC dá início a um projeto específico para a educação bilíngue de surdos e verificar de que forma essa mudança de paradigma impactou em sua produção documental.

5 - TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS: 2008 ATÉ 2022

O ano de 2008 marca o início da implementação do Programa de Inclusão Bilíngue da RMEC. Tendo em vista o impacto da mudança de atendimento proposta para os alunos surdos, há a expectativa de que, para a SME, existia uma alteração nos fluxos de publicação e, a partir desse momento, os documentos orientadores da Educação Especial passaram a versar mais sobre a educação de surdos no município. O que se encontrou, todavia, em um primeiro momento, foi uma sequência de documentos internos na tentativa de disponibilizar profissionais para atuar no modelo proposto e na reorganização das unidades educacionais selecionadas para a implementação das escolas polos. Politicamente, o município estava no último ano do primeiro mandato do Prefeito Hélio de Oliveira Santos, popularmente conhecido como Dr. Hélio, PDT.

Em âmbito nacional, o ano de 2008 foi marcado pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), documento que tinha como objetivo reafirmar a política inclusiva, anteriormente apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a). No documento em questão, a Educação Especial é definida como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta, em seu texto inicial, um breve histórico e apresentação de dados de matrículas na rede regular de ensino e nas instituições especializadas, destacando que o processo inclusivo, embora tenha apresentado um aumento de matrículas, continuou não sendo o principal destino de alunos com deficiência, havia a necessidade de reafirmar que espaço da Educação Especial era garantir que os serviços atendessem os alunos na rede regular. Para os alunos surdos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) manteria a política das salas regulares e destacava que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - 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 lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

A inclusão continuou como proposta para os alunos surdos, mas havia apontamento da necessidade de agrupar esses alunos na mesma turma, devido à especificidade linguística. A língua portuguesa na modalidade oral, que nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), eram destinadas ao contraturno e ligadas, principalmente, à intersectorialidade com a saúde, é reforçada como atividade do atendimento educacional especializado. O documento aponta, também, a necessidade de disponibilizar instrutor e tradutor/intérprete de Libras para atendimento dos alunos surdos.

A presença desses profissionais impactou nos documentos da SME de Campinas analisados. Nesse novo período selecionado para a análise de dados, investigamos não apenas documentos de ampla divulgação, mas a movimentações realizadas no interno da SME para implementar a política de educação bilíngüe de surdos, tendo em vista que muitas ações não foram publicadas ou amplamente divulgadas, mas geraram encaminhamentos importantes que impactaram na implementação desse novo modelo de atendimento. No capítulo 4 verificamos as ações de implantação do programa, que foram mobilizadas por meio de dois documentos: *O Programa de Inclusão bilíngüe para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão), que previa a contratação de diversos profissionais para atuarem nas escolas polo; e o *Comunicado SME nº 30* (CAMPINAS, 2007c), que indicou que os professores bilíngües seriam definidos a partir de um processo seletivo interno. Contudo, cabia ainda a contratação de tradutores - intérpretes de Libras e instrutores surdos.

O primeiro documento analisado referente ao ano de 2008 trata-se de uma resposta do diretor do Departamento Pedagógico (Depe) à Secretaria de Assuntos

Jurídicos da Prefeitura, detalhando alguns aspectos a respeito da implantação do *Programa de Inclusão Bilíngue*. Tendo em vista a inexistência de um título na materialidade física do documento, para efeitos de análise, aqui o nomearemos de *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a). O documento detalha dados indispensáveis para compreender a estrutura e o funcionamento do *Programa de Inclusão Bilíngue*. Destaca-se que, como o documento foi localizado na pesquisa junto ao *drive* da Educação Especial autorizado para consulta, não constava nele a data exata de seu envio, embora contivesse a data de seu arquivamento – 26 de agosto de 2008. Contudo, é possível localizá-lo temporalmente, tendo em vista as publicações subsequentes, derivadas de seu envio. O documento *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a) apresenta um breve histórico da Educação Especial na SME, destacando que havia, em 2008, 1200 (mil e duzentos) alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino e 148 professores de Educação Especial. A parte introdutória foi elaborada para detalhar o trabalho desenvolvido pelos professores de Educação Especial na rede e apresentar o modelo de educação bilíngue de surdos, utilizando o partes do documento *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão) em sua elaboração. Alguns detalhes, entretanto, diferenciam-se em relação ao documento *Programa de Inclusão Bilíngue*, analisado no capítulo anterior. Conforme foi destacado no capítulo anterior, a existência de dois textos de apresentação do Programa, com alguns dados divergentes, faz com que, em uma leitura isolada dos documentos, tenhamos dúvidas sobre em quais unidades o Programa foi implementado. Dúvidas essas que são sanadas apenas em documentos de anos posteriores que, ao realizar uma trajetória do programa, localizaram em cada ano as unidades que o compunham. No documento *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a), temos acesso às três unidades em que o Programa foi implantado no ano de 2008, explicitando nossa tese de que havia duas versões do documento *Programa de Inclusão Bilíngue* e que, na primeira versão, as escolas polo não eram listadas: na educação infantil a Emei Hilário P. Magro Júnior; no ensino fundamental regular, a Emef Júlio de Mesquita Filho; e na EJA, a EJA Sérgio Rossini.

O texto informa que a SME dispunha de professores bilíngues para atuarem no Programa de Inclusão Bilíngue e que estes poderiam ser efetivos da Educação

Especial ou da rede regular, isto é, não havia um cargo específico de professor bilíngue, mas um processo seletivo já detalhado na análise do *Comunicado SME nº 30* (CAMPINAS, 2007c). Além dos professores bilíngues, o documento trazia outros dois agentes da educação de surdos: o instrutor surdo e o intérprete de Libras. No texto, há a definição desses profissionais, com a atuação detalhada como:

Instrutor surdo é aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes (Brasil, 2005). O termo Instrutor parece remeter-se a tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso; ele ensina crianças surdas a enxergar o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como valores, aspectos culturais, emoções, percepções. E também se mostra o melhor representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes [...].

O intérprete é o profissional que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo (CAMPINAS, 2008a, n.p.).

A definição da atuação desses profissionais é indispensável para entender como a SME compreende cada um desses agentes na educação bilíngue e chamar a atenção para o fato de que, embora pareça explícita a necessidade de que o instrutor surdo seja uma pessoa surda, na própria descrição apresentada, a única exigência é o “pleno domínio da língua de sinais” (CAMPINAS, 2008a, n.p.).

Um outro destaque deve ser dado nesse documento em relação ao funcionamento do transporte para esses alunos, ficando detalhado seu atendimento da seguinte forma:

Todos os dias da semana - de 2ª feira a 6ª feira no período da manhã saindo do terminal central às 7:00h direto para a EMEF Júlio de Mesquita Filho e retorno às 11:30h para o terminal central.

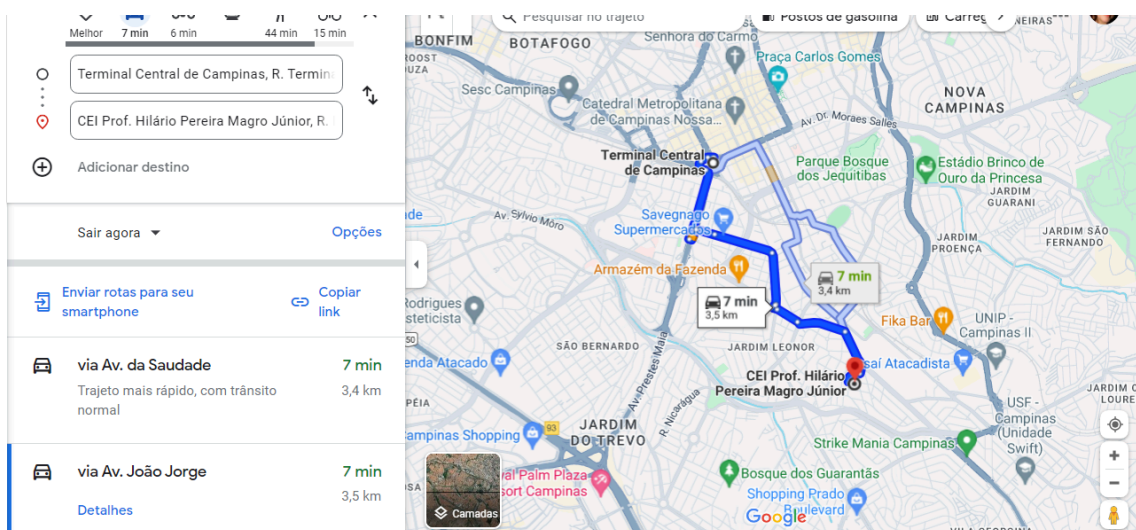
Todos os dias da semana - de 2ª feira a 6ª feira no período da tarde saindo do terminal central às 12:15h com primeira parada na EMEI Hilário Magro Júnior seguindo para a EMEF Júlio de Mesquita Filho onde os alunos entram às 13:00h.

Retorno: pegar as crianças da EMEI Hilário Magro Júnior às 17:00h e retornar ao terminal central. Em seguida buscar os alunos da EMEF Júlio de Mesquita Filho às 18:15h e levá-los ao terminal central (CAMPINAS, 2008a, n.p.).

O trecho que apresentava a organização do transporte aparecia quase que destacado da reflexão geral e trazia novamente a problemática principal do desenvolvimento do Programa de Inclusão Bilíngue: as famílias deveriam se responsabilizar pelo deslocamento das crianças até o terminal central, ficando a SME responsável pelo trecho do terminal até as unidades educacionais e das escolas até o terminal novamente. Essa organização era proposta, inclusive, para as crianças da educação infantil.

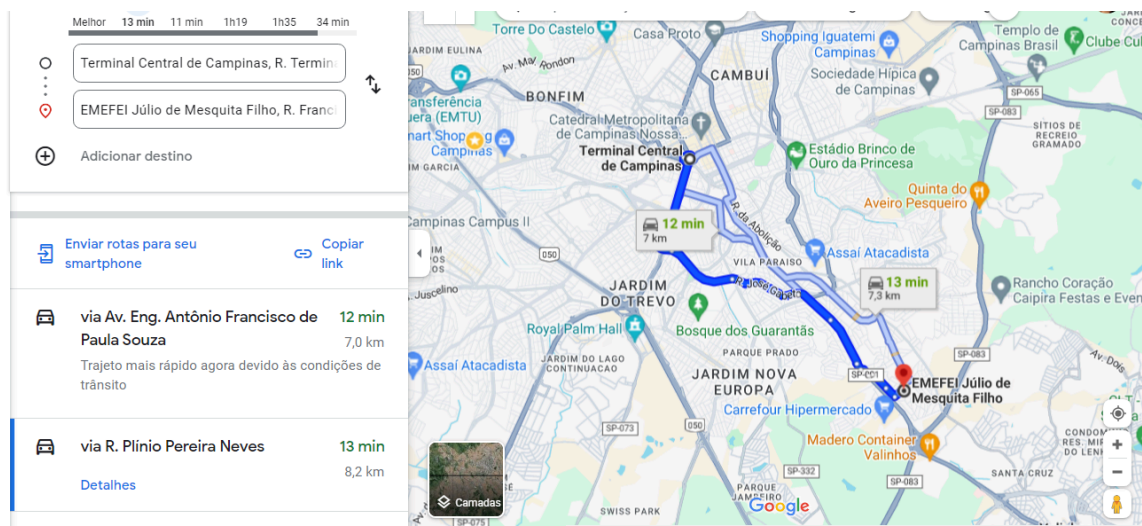
Cabe destacar que o trajeto entre o terminal central e a EMEI Hilário Magro Júnior tem uma distância de, aproximadamente, 3,5 km. Já o trajeto entre o terminal central e a Emef Júlio de Mesquita Filho tem uma distância de, aproximadamente, 7 km. Embora esse trajeto não aparente ser distante, ressalta-se que as crianças e adolescentes eram oriundos de todo o município de Campinas e, portanto, encontravam-se já em deslocamento, acompanhados de sua família, por um longo período anterior, a depender da região da cidade de suas residências. A seguir, apresentam-se os percursos realizados pelo transporte do terminal central até as unidades educacionais.

Figura 7: Trajeto entre o terminal central e a EMEI Hilário Magro Júnior



Fonte: Google Maps

Figura 8: Trajeto entre o terminal central e a Emef Júlio de Mesquita Filho



Fonte: Google Maps

Para finalizar o texto *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a), havia a descrição da atuação de intérpretes de Libras e de instrutores surdos e a indicação de que, para viabilizar o projeto, havia a necessidade de contratar a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) para a disponibilização destes profissionais, pois o entendimento da SME era que a criação desses cargos só poderia ocorrer quando o modelo já estivesse avaliado, com a quantidade de profissionais em cada unidade definida, dessa forma:

Este prazo de maturação está hoje estimado em aproximadamente 2 anos, ou seja, em meados de 2010 o projeto de criação de cargos poderá ser encaminhado à câmara, para que o concurso possa ser realizado em 2011, e os profissionais sejam contratados diretamente pelo Município em seguida. Portanto, até que ocorra a contratação dos profissionais por concurso público, objetivando resguardar de prejuízos os alunos surdos matriculados na Rede Municipal de Educação, entendemos que esta deverá ocorrer por contratação de empresa para prestação de serviço (CAMPINAS, 2008a, n.p.).

Dessa forma, o documento *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a) trazia, em sua conclusão, a retomada do motivo de sua escrita: justificar a contratação da Feneis para fornecer intérpretes e instrutores surdos para atuarem junto ao novo Programa de Inclusão Bilíngue da RMEC. A justificativa já apontava para a criação de cargos junto à SME, com previsão nos próximos anos, mas que, até lá, seria necessário a terceirização para o atendimento da demanda.

Os frutos deste documento foram publicados no Diário Oficial do Município de Campinas (DOM) do dia 06 de novembro de 2008, no documento *Protocolado n.º 08/10/22.425 PG* (CAMPINAS, 2008b), com o prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos ratificando a contratação da Feneis “visando a prestação de serviços de intérpretes e instrutores de deficientes auditivos” (CAMPINAS, 2008b, p. 1). A autorização da contratação ter sido realizada apenas em novembro de 2008 aponta para uma questão de grande relevância dentro do Programa de Inclusão Bilíngue implementado: as escolas iniciaram o projeto no início do ano de 2008, mas a contratação de intérpretes e instrutores surdos foi autorizada apenas no final do ano de 2008, demonstrando que o ano de 2008 foi marcado pela ausência de profissionais que constituíam a essência do projeto, tendo em vista que os intérpretes acompanhariam os alunos surdos nos anos finais do ensino fundamental e na EJA e os instrutores surdos eram os responsáveis pelo ensino de Libras nas unidades educacionais.

O documento *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a) indicava a necessidade de dois anos de Programa de Inclusão Bilíngue para que, a partir de sua avaliação, pudesse ser indicada a quantidade de profissionais da educação bilíngue que seriam necessários para o concurso público municipal. Entretanto, já no início do ano de 2009, houve um documento produzido pelo núcleo de Educação Especial, intitulado *Justificativa da necessidade de concurso para professores bilíngues, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e instrutores surdos para a Rede Municipal de Ensino* (CAMPINAS, 2009a), que já apresentava dados com o quantitativo de cargos e o descritivo dos mesmos.

O texto inicial da *Justificativa da necessidade de concurso* (CAMPINAS, 2009a) era composto pelo início do texto *Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos* (CAMPINAS, 2008a), que, por sua vez, também era composto por parte do documento *Programa de Inclusão bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b, 1ª versão), porém, não havia referência direta, explicitando que se tratava de uma citação direta do programa já escrito. Essa retomada constante dos documentos faz com que uma atenção especial seja dada, para que possamos nos atentar às mudanças propostas em cada um dos escritos, pois, ainda que a base da escrita seja a mesma, uma mudança de escrita pode indicar mudança de organização na política.

O principal acréscimo que se deu no documento *Justificativa da necessidade de concurso* (CAMPINAS, 2009a) ocorreu na última parte destinada à “caracterização profissional/ número de profissionais/ jornada de trabalho” (n.p.) na qual é possível, após apresentar a justificativa de abertura do concurso, verificar o detalhamento de como seriam distribuídos esses cargos. O documento delimitava cada um dos cargos - professor bilíngue, intérprete de Libras e instrutor surdo - nas etapas/modalidades que a RMEC atende, explicitando número de profissionais necessários e sua atuação, além disso, informava que a projeção de cargos foi realizada sob a perspectiva de um polo bilíngue por etapa/modalidade em cada Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (Naed).

A diferenciação ocorreu apenas no cargo de professor bilíngue e, embora o professor da educação infantil atuasse de modo diferente do professor do ensino fundamental, nota-se que, na escrita, aspectos que são essenciais para um ou outro foram deixados de lado de acordo com a etapa/modalidade em que o cargo foi descrito neste documento. Atividades como registro de frequência, observação dos alunos quanto a necessidades de aprendizagem que requerem encaminhamentos e acompanhamento em atividades externas apareciam apenas do texto do professor bilíngue da educação infantil, ainda que fossem inerentes ao trabalho docente, sendo, dessa forma, necessários à atuação de todos os professores bilíngues, independente da etapa/modalidade de ensino em que atuassem.

Os cargos de professor bilíngue foram assim distribuídos: 25 (vinte e cinco) para a educação infantil - com licenciatura em pedagogia (ou magistério) e proficiência em Libras; 25 (vinte e cinco) para o ensino fundamental anos iniciais - com licenciatura em pedagogia (ou magistério) e proficiência em Libras; e 10 (dez) para o ensino fundamental anos finais regular e EJA - com licenciatura em pedagogia (ou magistério) ou em Letras e proficiência em Libras - para ministrar aula de português como segunda língua. O descritivo do cargo de professor bilíngue não se diferenciava muito do cargo de professor da sala, não fazendo referência ao ensino da língua de sinais, nem às mediações linguísticas que seriam necessárias aos alunos surdos. Cabe aqui destacar que, mesmo com a proposição da criação do cargo de instrutor surdo, este não estaria acompanhando o aluno em todas as aulas, sendo o professor bilíngue o responsável pelas interações na maior parte do tempo escolar desses alunos surdos. Dessa forma, as principais funções descritas no documento *Justificativa da necessidade de concurso* (CAMPINAS, 2009a)

relacionavam-se ao fazer do professor, tais como: planejar aulas e atividades, ministrar aulas, organizar o espaço pedagógico, entre outras, sem aprofundar-se na especificidade linguística presente nessa relação.

O cargo de instrutor surdo foi organizado da seguinte forma: 10 (dez) instrutores surdos para a educação infantil; 10 (dez) instrutores surdos para o ensino fundamental; 5 (cinco) instrutores surdos para a EJA. Em todas as etapas/modalidade, havia o apontamento de que eles deveriam realizar “o ensino de LIBRAS para os alunos surdos (no período contrário da aula) e equipe escolar, visando, com este acompanhamento, manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa” (CAMPINAS, 2009a, n.p.). A indicação de que instrutor surdo atuasse no período contrário à aula, junto aos alunos, nos remete à organização do transporte, que dependia das famílias para o deslocamento até o Terminal Central de Campinas para levar as crianças e buscá-las, fazendo com que alguns dias essa organização fosse diferente e que se tornasse uma proposta inviável para a maior parte dos alunos de EJA, tendo em vista que trabalhavam no período contrário à aula.

Dessa forma, essa atividade no contraturno iniciou com problemas a serem superados. Outra questão importante a ser ressaltada é a responsabilização do instrutor surdo pelo ensino de Libras para alunos surdos e ouvintes e para professores e funcionários da unidade, sendo que o cargo exigia apenas nível médio. Como até o momento Libras não era um componente curricular nessas unidades, essa responsabilização pelo ensino recaía sobre o instrutor, porém, o descritivo não poderia ser mantido dessa forma, tendo em vista a necessidade de nível superior (ou magistério) para que pudesse ser responsável pelo ensino. Além do cargo exigir apenas o nível médio, não havia no descritivo, como indicado anteriormente, a exigência de que o cargo de instrutor surdo fosse ocupado por pessoa surda, nem solicitação de compreensão da cultura surda, apenas certificado de proficiência em Libras e experiência em ensino de Libras.

O último cargo descrito é o de intérprete educacional de Libras/Português, distribuído da seguinte forma: 10 (dez) intérpretes educacionais de Libras para a educação infantil; 20 (vinte) intérpretes educacionais de Libras para o ensino fundamental regular; 20 (vinte) intérpretes educacionais de Libras para a EJA. Destaca-se aqui que nenhuma das versões do documento *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS,

2007b) havia a indicação da presença do intérprete educacional de Libras na educação infantil, e, no documento *Justificativa da necessidade de concurso* (CAMPINAS, 2009a) havia a inclusão deste profissional nesta etapa de ensino. Em todas as etapas/modalidades, o descritivo é o mesmo “atuar no ambiente escolar, mediando a comunicação entre surdos e ouvintes interpretando da Língua Portuguesa para LIBRAS e da LIBRAS para a língua portuguesa” (CAMPINAS, 2009a) e, para além dessa atuação, caberia ao intérprete educacional de Libras participar de reuniões com a equipe escolar, auxiliar no planejamento de atividades.

Na organização inicial do Programa de Inclusão Bilíngue não havia a menção a intérpretes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, pois o professor bilíngue seria o responsável pela mediação linguística, visto que Libras seria a língua de instrução. Tendo em vista que o documento produzido pelo Depe no ano anterior ressaltava a necessidade de avaliação do Programa antes da indicação de criação de cargos, a mudança pode ter ocorrido devido a uma avaliação, não registrada nos documentos pesquisados, que gerou essa inclusão de intérpretes em etapas antes não previstas, para exercer atividades mais específicas, não explicitadas no documento.

O documento *A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2009b) retoma um movimento constante na primeira etapa analisada no capítulo anterior que é a apresentação, pela SME, de como se organizavam todos os serviços oferecidos pela Educação Especial na RMEC. Com o objetivo de fortalecer a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, o documento retomava os percursos que a RMEC percorreu até o ano de 2009 e apresentava sua estrutura atual. No que diz respeito à educação de surdos, havia a referência às 3 (três) salas de recursos que atendiam à deficiência auditiva, localizadas nas seguintes unidades: Emei Perseu Leite de Barros, Emef Caic Prof. Zeferino Vaz e Emef Avelino Canazza. Além de apresentar o projeto escolas inclusivas bilíngues para surdos, na qual “a política proposta apresenta uma nova perspectiva, pois reconhece a língua de sinais como uma língua e objetiva o ensino de português como segunda língua” (CAMPINAS, 2009b, n.p.), indicava que as escolas que atenderiam ao projeto eram as seguintes: Emei Hilário Magro Júnior, na educação infantil; Emef Júlio de Mesquita Filho, para o ensino fundamental regular; e Centro Supletivo Sérgio Rossini, para a EJA.

Cabe destacar que não foi possível encontrar em todos os documentos a listagem de quais unidades educacionais constituíam o *Programa de Inclusão Bilíngue* e que, muitas vezes, essa informação se alterava nos documentos, incluindo outras unidades de educação infantil e de ensino fundamental que tinham a previsão de implantação, porém a ação não se concretizava. Sabe-se que, diante da intenção da SME em ampliar o atendimento bilíngue de surdos para outros Naeds, estudos frequentes foram realizados e há registros de diversos documentos que apontam essas possíveis unidades. Todavia, não há registros formalizados em Diário Oficial do Município ou em resoluções de todas as implantações efetivamente realizadas. Localizar por quais unidades o Programa foi efetivado foi uma tarefa árdua dentro dos documentos. Informações mais precisas referentes ao Programa de Inclusão Bilíngue foram encontradas apenas nos documentos do ano de 2013, com o relatório de Assessoria da professora Cristina Lacerda e, posteriormente, em alguns documentos produzidos pelo Núcleo de Educação Especial da Coordenadoria Setorial de Educação Básica.

No ano de 2009 há ainda um outro documento importante referente à organização do *Programa de Inclusão Bilíngue*, trata-se da *Justificativa da transferência do projeto bilíngue da Emei Hilário Magro Júnior para a Emei Celisa Cardoso Amaral* (CAMPINAS, 2009c). O texto, como já recorrente nesse período, iniciava com uma breve retomada do Programa e solicitava a alteração de local, devido à localização das unidades:

A escola da Educação Infantil indicada para iniciar este projeto em 2009 foi a Emei Hilário Magro Júnior. Para o ano de 2010 o Setor de Educação Especial da Coordenadoria da Educação Básica, solicita a transferência do projeto Bilíngue da Emei Hilário Magro Júnior para a Emei Celisa Cardoso Amaral, justificando a dificuldade de acesso para os alunos chegarem até a unidade escolar. Esclarecemos que a unidade Emei Celisa Cardoso Amaral está localizada em uma área central, próximo de corredor de ônibus e via expressa, facilitando assim o acesso dos alunos surdos ao projeto bilíngue (CAMPINAS, 2009c, n.p.).

O documento destacava que as questões de transporte, que já ressaltamos desde o primeiro momento como uma preocupação na implementação do Programa, causaram impactos em seu desenvolvimento, sendo necessário a mudança de escola polo.

No âmbito nacional, dois documentos compõem a análise de 2009: o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; e a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Tais documentos reforçaram as políticas de atendimento aos alunos surdos, que serão aqui destacadas. É indispensável a articulação constante com a política nacional, tendo em vista que, desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil vem aderindo a convenções internacionais que prezam pela inclusão de todos os alunos na escola regular, mas sempre destacam a especificidade da surdez e a necessidade de compreendê-la como uma política linguística.

No Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), a educação de surdos é parte presente do artigo 24, item 3, ao indicar que os Estados Parte devem garantir “b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”. O Decreto reforça a presença de uma comunidade surda, que desde a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) já possuía o direito, presente no artigo 23, de que o ensino contribuísse “para fomentar a capacidade de auto-expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado” (UNESCO, 1996).

Reforçar as questões de identidade linguística e de identidade da comunidade surda deveria fortalecer a Libras em território nacional. Para além disso, o Decreto garante que a educação fornecida aos alunos surdos “seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo” (BRASIL, 2009a, art. 24, item 3c). A garantia desse ensino em língua de sinais é ainda complementada, destacando, no artigo 24, item 4, que os Estados Parte devem tomar “medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2009a). O item 4, do artigo 24, destinado à educação é de grande relevância para consolidação de uma identidade linguística da comunidade surda, pois ressalta a importância da presença de professores com deficiência nesse processo e que cabe aos Estados Parte garantir que isso seja possível.

Em relação à Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b), o documento, em seu artigo 1º, estabelece que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b, n.p.).

Para o atendimento em AEE dos alunos surdos, há a previsão de “VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete” (BRASIL, 2009b, art. 10). Porém, os profissionais listados não estão restritos ao AEE, e, segundo a Resolução, devem estar previstos “em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários” (BRASIL, 2009b, art. 10, parágrafo único). Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009b) reafirma a necessidade de atendimento dos alunos surdos na língua de sinais em todos os ambientes escolares.

A implementação do *Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas* (CAMPINAS, 2007b) continuava em expansão durante o ano de 2010 na SME e vê-se, por meio do documento *Levantamento alunos surdos para 2011* (CAMPINAS, 2010a), a intenção de garantir uma unidade em cada Naed. Conforme apontado anteriormente, há um vazio de algumas informações, não preenchidas pelos documentos encontrados, quanto à implementação do Programa em algumas unidades, tendo em vista que o documento *Levantamento alunos surdos para 2011* (CAMPINAS, 2010a) listava unidades que já possuíam o Programa, mas não eram listadas em documentos anteriores.

A proposta aqui apresentada contava com escolas bilíngues inclusivas para o atendimento aos alunos surdos nos cinco Naeds da SME e, para tanto, foi realizado um levantamento da quantidade de alunos surdos por região e por etapa/modalidade de ensino. Após o levantamento do quantitativo de alunos e da respectiva geolocalização, apresentou-se a proposta de organização do Programa para o ano de 2011, mas novamente conseguiremos apenas confirmar a execução da proposta no documento *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva*

bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013 (CAMPINAS, 2013e). O documento *Levantamento alunos surdos para 2011* (CAMPINAS, 2010a) apontava as seguintes unidades: Naed Sul - Emef Júlio de Mesquita Filho e Emei Celisa do Amaral - já em andamento; Naed Sudoeste - Emef Caic Prof. Zeferino Vaz e Emei Caic - implantação; Naed Norte - Emef Dulce Bento Nascimento e Emei Agostinho Páttaro - já em andamento e necessário avaliação para continuidade; Naed Noroeste - Emef Pe Francisco Silva - Implantação e Emei a definir; Naed Leste - Cemefeja Sérgio Rossini - já em andamento. É possível notar que as unidades educacionais localizadas no Naed Norte não estiveram presentes em nenhum documento anterior, contudo, o *Levantamento alunos surdos para 2011* (CAMPINAS, 2010a) afirmava que o Programa estava sendo desenvolvido e precisava passar por avaliação da equipe. Nos documentos de 2013 verificou-se que, nenhuma das unidades com implantação prevista no documento *Levantamento alunos surdos para 2011* (CAMPINAS, 2010a) foram efetivamente implantadas.

O ano de 2010 marca ainda a implementação da matriz curricular das escolas bilíngues - Libras para as escolas de ensino fundamental regular da RMEC. A matriz foi implementada por meio da Resolução SME nº 23/2010 (CAMPINAS, 2010b), de 18 de novembro de 2010, que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação. A matriz ficou assim estabelecida:

Figura 9 - Matriz Curricular das Escolas Bilíngues - 2011

ANEXO 7

Modelo de impresso: Matriz (es) Curricular(es)

 PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL																									
ESCOLA:		MUNICÍPIO: Campinas																							
CURSO : ENSINO FUNDAMENTAL		ANO DE INÍCIO: 2011																							
MATRIZ CURRICULAR - ESCOLAS BILÍNGUES - LIBRAS		MÓDULO: 40 SEMANAS																							
ANUAL		ANO: 2011																							
LEI FEDERAL Nº 9394/96	BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES	CICLO I - 1º ANO		CICLO I - 2º ANO		CICLO I - 3º ANO		CICLO II - 4º ANO		CICLO II - 5º ANO		CICLO III - 6º ANO		CICLO III - 7º ANO		CICLO IV - 8º ANO		CICLO IV - 9º ANO		TOTAL CARGA HORÁRIA				
		CURRICULARES	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	LETIVA		
		CIÊNCIAS	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
		ARTES	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
		GEOGRAFIA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
		HISTÓRIA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
		LÍNGUA PORTUGUESA	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	2560
		MATEMÁTICA	7	280	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	2200
		TOTAL DE CARGA HORÁRIA	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	26	1040	9960
	PARTE	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	320
	DIVERSIFICADA	TOTAL DE CARGA HORÁRIA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	640
TOTAL GERAL DO CURSO - CARGA HORÁRIA	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	10600		
ENSINO RELIGIOSO	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1				

1-As questões de Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Filosofia, Estudos Básicos de Direito do Consumidor, Educação para o Trânsito serão ministradas nos componentes curriculares e projetos (ERET).

2-Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos - Decreto Municipal nº 15.712, de 12/12/06.

3-Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar.

4-Ensino Religioso - de matrícula facultativa - conforme Lei nº 9.475/97 que dá nova redação ao art. 33 da L.D.B.

5- Língua Brasileira de Sinais - Libras : instituída pela LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005

CHS - CARGA HORÁRIA SEMANAL CHL - CARGA HORÁRIA LETIVA

Fonte: Resolução SME nº 23/2010 (CAMPINAS, 2010b, p. 7)

Diferentemente das demais unidades educacionais de ensino fundamental, as escolas bilíngues apresentaram uma redução de 1 (uma) aula nos componentes curriculares de geografia e de história nos anos finais do ensino fundamental, para o acréscimo de 2 (duas) aulas do componente curricular Libras. As aulas destinavam-se a todos os alunos das escolas polo bilíngues - surdos e ouvintes -, contudo, não destinavam-se aos alunos dos anos iniciais.

No mesmo ano, houve a aprovação da Lei nº 13.980 (CAMPINAS, 2010c), de 23 de dezembro de 2010, que dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de Libras/português. Diferente do previsto no documento *Justificativa da necessidade de concurso* (CAMPINAS, 2009b), a Lei nº 13.980 (CAMPINAS, 2010c) não diferenciava a formação dos professores bilíngues que atuariam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental daqueles que atuariam em português como segunda língua nos anos finais do ensino fundamental e na EJA. Porém, conforme já previsto na justificativa apresentada, não havia referência à necessidade de o instrutor surdo ser uma pessoa surda, havendo apenas a exigência de ter proficiência em Libras e experiência de ensino, detalhe este que implicaria na essência do cargo, tendo em vista a necessidade de ser ocupado por alguém que pudesse ser um modelo linguísticos e cultural para os alunos surdos. Retoma-se

aqui que a lei de criação de cargos não garantia o preconizado na recém promulgada *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências* (BRASIL, 2009a), que apontava para a garantia da atuação de professores com deficiência para atuarem junto a esses alunos. Ao não elaborar políticas públicas que favoreçam o acesso de profissionais com deficiência para os cargos públicos, há perdas que impactam na efetivação de uma política efetivamente inclusiva. Fica, dessa forma, criado por meio da Lei nº 13.980 (CAMPINAS, 2010c) 65 (sessenta e cinco) cargos de professor bilíngue, 30 (trinta) cargos de instrutor surdo e 55 (cinquenta e cinco) cargos de intérprete educacional Libras/Português.

No ano de 2010 também foi publicada a primeira versão das *Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação* (CAMPINAS, 2010d) e, este documento marcou em seu texto a política de educação bilíngue de surdos, com um item específico para abordá-la na parte destinada à Educação Especial. No item destinado às unidades educacionais bilíngues municipais para alunos surdos, o documento apresentava a organização das unidades nas quais foram criados “ambientes educacionais inclusivos bilíngues, nos quais a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) circulem com igual prestígio” (CAMPINAS, 2010d, p. 160), sendo assim, as unidades se estruturaram:

Nestas unidades bilíngues de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as crianças surdas frequentam classes com língua de instrução LIBRAS, com professor bilíngue, fluente em LIBRAS e em Língua Portuguesa. O professor bilíngüe também terá a responsabilidade pelo ensino de Português na segunda etapa do ensino fundamental. Nesse contexto estão presentes instrutores surdos responsáveis pelo ensino de LIBRAS aos ouvintes (alunos e funcionários) e pelo aprimoramento da LIBRAS para os alunos surdos. Além disso, conta-se com a presença de intérpretes em todas as situações escolares, mediando as relações entre surdos e ouvintes (CAMPINAS, 2010d, p. 160).

Percebemos que era essencial que a menção à estrutura das unidades bilíngues estivesse presente nas *Diretrizes Curriculares Municipais*, pois demonstrava que havia um interesse do município no desenvolvimento e manutenção do Programa de Inclusão Bilíngue, reafirmando-o em seus documentos oficiais. Ainda que não se aprofunde na organização do trabalho, citando a

existência de um Programa em andamento, essa menção reverberava na prática e também na intenção da SME em expandi-lo para outras unidades, garantindo assim que todos os Naeds proporcionassem o atendimento bilíngue dos alunos surdos.

Em âmbito nacional, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), de 1º de setembro de 2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais - LIBRAS, é o principal documento publicado no período referente à educação de surdos. No que se refere à sua atuação no campo educacional, cabe destacar o inciso II, do artigo 6º, no qual as atribuições do tradutor e intérprete são:

II - 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 (BRASIL, 2010, n.p.).

O destaque dado a esse item reforça a escolha da SME por criar o cargo de intérprete educacional, tendo em vista que sua função seria diferente de um intérprete que atuaria em repartições públicas, pois teria a responsabilidade de interpretar atividades didático-pedagógicas, trazendo um caráter educacional ao cargo.

Desde a implantação do Programa de Inclusão Bilíngue, a SME publicava comunicados anuais em relação ao processo seletivo de cadastro dos professores bilíngues e, devido à grande quantidade de publicação, não analisamos os comunicados publicados ano a ano, tendo em vista que seu conteúdo não apresentava grande variação: cadastrar profissionais da RMEC proficientes em Libras para atuar como professores bilíngues nas escolas que atendem ao Programa. Na maioria dos comunicados não há especificação de quais unidades constituíam o Programa e, quando há, a informação encontra-se incompleta, como é o caso do *Comunicado SME nº 131/2011* (CAMPINAS, 2011), de 18 de agosto de 2011, republicado em 23 de agosto de 2011 por conter incorreção. O documento, que visa constituir “cadastro de professores bilíngues em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, para atuarem nas unidades educacionais nas quais estão matriculadas crianças, adolescentes, jovens e adultos com surdez” (CAMPINAS, 2011), lista apenas as unidades educacionais de ensino fundamental regular e EJA como locais de atuação, não citando a EMEI Celisa Cardoso do Amaral e a EMEI Agostinho Pattaro, nas quais o Programa já se desenvolvia. Em

documentos posteriores, verificou-se que a única unidade que mantinha o atendimento bilíngue no ano em questão era a EMEI Celisa Cardoso do Amaral e a ausência da referência à unidade no comunicado pode se dar pelo fato de já existir profissional que se mantinha no atendimento, não sendo necessário novo processo seletivo. As unidades citadas são: Emef Júlio de Mesquita Filho, Emef Dulce Bento e Cemefeja Sérgio Rossini.

Em âmbito nacional, houve a publicação do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ao tratar da educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, o Decreto destaca que os alunos surdos e com deficiência auditiva devem seguir “as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (BRASIL, 2011, art. 1º, § 2º). Contudo, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) reforça a perspectiva da educação inclusiva, indicando a promoção de formação para os gestores. A educação bilíngue de surdos é abordada no campo de formação continuada de professores, garantindo assim que estes possam ter acesso à Libras e, dessa forma, garantir o preconizado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

O ano de 2012, que deveria ser marcado pelo fortalecimento da política bilíngue dos surdos na RMEC, depara-se com sua primeira dificuldade: os concursos de professor bilíngue, de intérprete educacional de Libras/língua portuguesa e de instrutor surdo não atendiam à quantidade de profissionais aprovados que se esperava e, dessa forma, ficava difícil a manutenção da política proposta e de ampliação do atendimento. Somado a isso, politicamente o município de Campinas enfrentava uma situação complexa desde 2011, com a cassação do segundo mandato do Dr. Hélio, seu vice, Demétrio Vilagra (PT), assumiu a prefeitura em agosto de 2011, foi afastado pela câmara, voltou a assumir a prefeitura e foi definitivamente cassado em dezembro de 2011. Quem assumiu como prefeito foi Pedro Serafim Júnior (PDT), presidente na câmara. Essa troca política influenciou em como os processos de implementação de uma política poderiam ocorrer, tendo em vista que as mudanças no cargo de prefeito impactam na alteração dos secretários. Assim, o Secretário Municipal de Educação do ano de 2011 - que atualmente exerce o mesmo cargo no mandato do Prefeito Dário Saad 2021-2023 -, José Tadeu Jorge, não respondia mais pela pasta no ano de 2012.

Diante das dificuldades encontradas, alguns encaminhamentos foram realizados. Em primeiro lugar, localizamos um documento da Coordenadoria Setorial de Educação Básica, intitulado *Organização Projeto Bilíngue 2013* (CAMPINAS, 2012a), que realizou um levantamento do quantitativo de alunos surdos matriculados na RMEC, dos profissionais disponíveis e propôs organizações para o ano posterior. O que se nota no documento é que muitas unidades presentes nas listagens de anos anteriores já não eram apresentadas, contudo havia a presença de uma outra unidade educacional que até o momento não havia aparecido em nenhum documento anterior. As escolas indicadas na composição do Programa de Inclusão Bilíngue eram: Emef Júlio de Mesquita Filho; Emef Narciso Ehrenberg; Emei Celisa Cardoso Amaral; e Cemefeja Sérgio Rossini.

O documento *Organização Projeto Bilíngue 2013* (CAMPINAS, 2012a) propôs duas possibilidades de organização para a educação bilíngue. A primeira proposta de organização, mesclaria profissionais efetivos, profissionais designados e profissionais terceirizados, a fim de manter o atendimento bilíngue nessas unidades. Com essa organização, a Emef Dulce Bento Nascimento e a Emei Agostinho Páttaro não constituíam mais o projeto. O total de alunos surdos matriculados na RMEC eram 108 (cento e oito). Há, contudo, uma palavra utilizada nessa organização que precisa ser destacada “dupla docência”. Ela aparece no início de cada organização das unidades educacionais e não é definida no contexto de produção inicial, apenas no final do texto como “um professor bilíngue e professor regular em cada ano” (CAMPINAS, 2012a, n.p.). Contudo, somente na segunda proposta de organização, compreende-se o motivo de sua indicação. Na segunda organização, há o seguinte descritivo “abrir uma sala multisseriada com alunos ouvintes e surdos para efeito PRODESP, mas continuar com as salas para surdos” (CAMPINAS, 2012a, n.p.). Esse trecho nos demonstra o desafio encontrado pela SME: registrar as salas bilíngues de anos iniciais na Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp). A abertura de turmas da SME era realizada no sistema da Prodesp e, portanto, diante da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, não permitia mais o cadastro de classes especiais, permitindo apenas a matrícula de alunos ouvintes e surdos em uma mesma sala. Diante disso, existiam problemas de ordem de registro para serem solucionados e problemas de ordem de gestão de pessoas para que o Programa de Inclusão Bilíngue continuasse como foi concebido.

Cabe aqui lembrarmos as lutas sociais que o Movimento Social Surdo nacional travava para manter as escolas e classes bilíngues presentes no PNE (BRASIL, 2014a). Desde o ano de 2011, como vimos no capítulo 2 desta tese, o Movimento Social Surdo se mobilizou para a garantia do atendimento bilíngue nos moldes propostos pela comunidade surda. No entanto, os impactos dessas pressões pela mudança para o modelo inclusivo começaram a impactar nas decisões de política de atendimento dos alunos surdos da SME.

Para encaminhar as questões de ordem de gestão de pessoas, a Coordenadoria Setorial de Gestão de Pessoas solicitou, por meio do documento *Prorrogação do contrato vigente 2008/10/22425* (CAMPINAS, 2012b), a prorrogação do contrato com a Feneis, a fim de manter as unidades educacionais com intérpretes e instrutores surdos, mesmo com a existência do concurso público em vigor para intérprete educacional, tendo em vista que o número de aprovados foi muito abaixo do esperado. O edital 07/2011 aprovou 3 (três) intérpretes educacionais, 5 (cinco) professores bilíngues e nenhum instrutor surdo. Todos os aprovados foram convocados no ano de 2012. O edital 04/2012 aprovou 1 (um) instrutor surdo e 18 (dezoito) intérpretes educacionais. Entretanto, embora tenha sido homologado em setembro de 2012, iniciou o chamamento apenas em dezembro de 2013. Diante disso, era imprescindível a manutenção do contrato com a Feneis para a garantia do Programa bilíngue nas unidades. A prorrogação do contrato com a Feneis foi publicada no DOM de 26 de outubro de 2012, garantindo assim que o Programa de Inclusão Bilíngue contasse com intérpretes e instrutores surdos para o próximo ano, mesmo sem chamamento do certame.

Cientes de toda a problemática envolvida a partir da troca de cargos públicos que ocorreria a partir das eleições municipais e da instabilidade de uma política pública para a educação de surdos não publicada, a Associação dos Surdos de Campinas (Assucamp) propôs que os dois candidatos do segundo turno das eleições municipais de Campinas do ano de 2012 assinassem um Termo de Compromisso (ASSUCAMP, 2012) em relação à manutenção da política bilíngue de surdos no município. O documento apresenta, no item “Considerando”, não apenas os documentos internacionais e as legislações federais e municipais em que se baseia, mas detalha cada princípio presente nesse arcabouço legal. Diante disso, os candidatos ao pleito Jonas Donizette Ferreira (PSB) e Márcio Pochmann (PT) comprometeram-se, caso sejam eleitos, a:

- 1 - Criar decreto visando manter e expandir as ESCOLAS-POLO DE INCLUSÃO, criar ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS e oferecer apoio pedagógico especializado na inclusão dos alunos surdos no conjunto da rede municipal;
- 2 - Elaborar, com a Secretaria de Educação de Campinas, um programa de formação de professores surdos e ouvintes para atuarem com o aluno surdo, apoiando-se na assessoria de pesquisadores e docentes surdos e ouvintes, indicados pela **ASSUCAMP** e pela **FENEIS**;
- 3 - Oferecer, em concursos públicos, provas realizadas em versão linguística em Libras, para candidatos surdos e ouvintes para a atuação na Educação Bilíngue de Surdos. A maioria dos profissionais a serem lotados nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue deve ser prioritariamente os surdos, assim como os são considerados os índios como profissionais da Educação Indígena;
- 4 - Enfim, consultar e envolver efetivamente as Comunidades Surdas da cidade de Campinas, até mesmo as crianças surdas, através de suas entidades representativas (**ASSUCAMP** e **FENEIS**), na elaboração e implantação de políticas públicas cujo público-alvo sejam os surdos, nas áreas de educação, cultura, saúde, moradia, esportes e transportes (ASSUCAMP, 2012, n.p. - grifos do autor).

O *Termo de Compromisso* (ASSUCAMP, 2012) foi um documento fundamental para a comunidade surda de Campinas, tendo em vista que os dois candidatos o assinaram e garantiram que as políticas de educação bilíngue de surdos seguiriam com o seu processo de implementação. O documento organiza a proposta da RMEC e abrange, em seu texto, todos os eixos por nós observados: 1 - compreender a educação de surdos sob a concepção bilíngue; 2 - estruturar a educação de surdos no modelo das escolas polo e ampliar para a criação das escolas bilíngues de surdos, em Campinas; 3 - garantir profissionais surdos atuando, tendo em vista a implementação de uma política linguística, tal qual é a política de educação indígena; 4 - criar um programa de formação continuada, garantindo que a perspectiva bilíngue possa ser parte da concepção da rede, incluindo professores ouvintes e professores surdos.

Ao apresentar esse documento, a Assucamp utilizou de sua força como movimento social para garantir que a política que atendesse os alunos surdos fosse mantida na RMEC e, cientes de que as mudanças de gestão impactariam em mudanças de políticas públicas, adiantaram-se nesse processo. Cabe ressaltar que o Movimento Social Surdo encontrava-se, nesse momento histórico, articulado nacionalmente. E, portanto, fortalecido a ponto de buscar, em cada município no qual os modelos bilíngues puderam ser implementados, a sua permanência. De

acordo com Campello e Rezende (2014, p. 89) “a mobilização em defesa de nossas Escolas Bilíngues de Surdos vem dos primórdios, mas com maior intensidade a partir da explosão do Movimento Social Surdo, quando na ameaça do fechamento da nossa escola centenária”. Como visto no capítulo 2 desta tese, a indicação de fechamento do INES pelo MEC fortaleceu o Movimento Social Surdo a garantir a política linguística não apenas no Instituto, mas também em outras unidades educacionais.

Enquanto as *Diretrizes Curriculares dos Anos Finais e EJA* (CAMPINAS, 2010d) foram publicadas no ano de 2010, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação* (CAMPINAS, 2012c) foram publicadas no ano de 2012. No capítulo 3, intitulado *A escola inclusiva numa perspectiva da Educação Especial*, com o objetivo de apresentar práticas desenvolvidas nos serviços da Educação Especial e reafirmar a perspectiva inclusiva, o texto reforçava que a elaboração de diretrizes deveria considerar o comprometimento dos gestores das políticas públicas, garantindo o acesso à cidadania a todos. No que diz respeito à educação de surdos, o documento apontava a necessidade de garantir:

A presença de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e guia-intérprete nos espaços públicos;
A ampliação do número de unidades educacionais bilíngues para as demais regiões do município, garantindo ao surdo o acesso a escolarização pela LIBRAS como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2) (CAMPINAS, 2012c, n.p.).

A garantia das políticas públicas é o cerne desse documento que, por meio do detalhamento das práticas pedagógicas, visava a permanência da perspectiva inclusiva e a ampliação de ações que aguardavam implementação e, para tanto, necessitavam de ações da gestão pública municipal. Em relação à educação de surdos, embora existisse o compromisso com a educação bilíngue de surdos, a força da perspectiva inclusiva permeava a escrita das Diretrizes. Essa visão de que a educação inclusiva é a que melhor atende a educação de surdos não está presente apenas nos documentos da SME, é um discurso que ganhou força e que passou a ser reforçado constantemente e isso é possível verificar em:

Não podemos desconsiderar, nessa analítica, as políticas de educação inclusiva que, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vêm produzindo um cenário para a educação bilíngue para surdos no contexto da escola comum, acarretando a fragilização das escolas de surdos. A discursividade presente nessa política em que todos devem estar incluídos com as condições de garantia das suas especificidades, nos tem mostrado o quanto os discursos sobre a educação bilíngue para surdos são capturados por essa lógica inclusiva, convencendo a todos que a escola comum/inclusiva é o melhor lugar (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2021, p. 69).

Assim sendo, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação* (CAMPINAS, 2012c) apresentavam uma perda quanto ao descritivo da educação bilíngue de surdos em detrimento às *Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental Anos Finais* (CAMPINAS, 2010d), tendo em vista que a educação inclusiva era constantemente afirmada e não havia mais uma parte do documento destinada à conceituação de educação bilíngue de surdos, como havia no documento de 2010. Ao invés de o Programa de Inclusão Bilíngue conquistar mais espaços na política da SME, ele começou a perder espaços nos documentos publicados em 2012 e, embora a Assucamp tentasse garantir a continuidade do Programa junto aos candidatos à prefeito do município, havia indícios de que ele não teria mais a força anterior.

Um outro indicativo das alterações que se delineavam na RMEC é o Decreto nº 17.784 (CAMPINAS, 2012d), de 28 de novembro de 2012, que regulamenta a lei nº 14.252, de 02 de maio de 2012, que dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino. O Decreto nº 17.784 (CAMPINAS, 2012d) aponta, em seu artigo 3º, incisos III e IV, que os alunos com deficiência teriam “matrícula priorizada em unidades educacionais municipais nas regiões georreferenciadas como de abrangência de sua residência” (CAMPINAS, 2012d, n.p.). A prioridade para matrículas na área de abrangência da residência do aluno já era algo preconizado pela LDBEN (BRASIL, 1996), contudo, o Programa de Inclusão Bilíngue previa o agrupamento dos alunos surdos nas escolas polo e, o decreto não previa, em nenhum artigo ou parágrafo, o atendimento a essa organização proposta em situação de excepcionalidade ou em atendimento ao programa específico, enfraquecendo o modelo proposto para a RMEC.

O ano de 2012 reservou ainda um outro impacto ao Programa. No ano de 2010, a *Resolução SME nº 23/2010* (CAMPINAS, 2010b) apresentava a matriz curricular das escolas bilíngues com 2 (duas) aulas de Libras para os anos finais do ensino fundamental. No ano de 2012, a *Resolução SME nº 16* (CAMPINAS, 2012e), que dispõe sobre o processo de Atribuição de Aulas, Agrupamentos, Ciclos, Turmas, Unidades Educacionais, Blocos de Unidades Educacionais e Locais de trabalho aos Professores, aos Especialistas Efetivos e aos professores substitutos em situação de processos Transitados em Julgado Estáveis (TJEs) da Rede Municipal de Ensino de Campinas, apresentava uma nova matriz curricular para as escolas bilíngues, com a redução de 1 (uma) aula de Libras e aumento de 1 (uma) aula de História:

Figura 10 - Matriz Curricular das Escolas Bilíngues 2013

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS																					
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS																					
MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL																					
ESCOLA:		MUNICÍPIO: CAMPINAS																			
CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL		ANO: 2013																			
MATRIZ CURRICULAR - ESCOLAS BILÍNGUES - LIBRAS		MÓDULO: 40 SEMANAS																			
ANUAL																					
LEI FEDERAL nº 9394/06	BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO I - 1ª ANO		CICLO I - 2ª ANO		CICLO I - 3ª ANO		CICLO II - 4ª ANO		CICLO II - 5ª ANO		CICLO III - 6ª ANO		CICLO III - 7ª ANO		CICLO IV - 8ª ANO		CICLO IV - 9ª ANO		TOTAL CARGA HORÁRIA LETIVA
			CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	CHS	CHL	
		CIÊNCIAS	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
		ARTE	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		EDUCAÇÃO FÍSICA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
		GEOGRAFIA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
		HISTÓRIA	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
		LÍNGUA PORTUGUESA	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	6	240	6	240	6	240	6	240	2560
		MATEMÁTICA	7	280	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200	2200
		TOTAL DE CARGA HORÁRIA	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	27	1080	27	1080	27	1080	27	1080	10120
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - Inglês	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	400
		LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	1	40	1	40	1	40	1	40	160
		TOTAL DE CARGA HORÁRIA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	3	120	3	120	3	120	3	120	560
		TOTAL GERAL DO CURSO - CARGA HORÁRIA	29	1160	29	1160	29	1160	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	30	1200	10680
		ENSINO RELIGIOSO	1		1		1		1		1		1		1		1		1		

1- As questões de Ética, Pluralidade Cultural e Cidadania, Educação Ambiental, Saúde, Sexualidade Humana, Estudos Básicos de Direito do Consumidor, Educação para o Trânsito e Direito do Idoso serão ministradas nos componentes curriculares e projetos.

2- Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos - Decreto Municipal nº 15.712, de 12/12/06.

3- O Componente Curricular Ed. Física deve ser ministrado no mesmo turno das aulas regulares.

4- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar.

5- Ensino Religioso - de matrícula facultativa - conforme Lei nº 9.475/97 que dá nova redação ao art. 33 da L.D.B.

6- O Componente Curricular LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS poderá ser oferecido para o Ciclo I como projeto Especial.

7- Língua Brasileira de Sinais - Libras: instituída pela LEI nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo DECRETO Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

8- 01 h/a semanal dos Anos Iniciais será dedicada ao ensino de LIBRAS.

9- CHS - CARGA HORÁRIA SEMANAL CHL - CARGA HORÁRIA LETIVA

Fonte: Resolução SME nº 16/2012 (CAMPINAS, 2012e, p.26)

Não há, nos documentos analisados, justificativa para a redução de 1 (uma) aula de Libras na matriz curricular das escolas bilíngues, porém os documentos analisados no ano de 2012 demonstraram a dificuldade da SME em garantir todos os profissionais necessários para a continuidade do Programa de Inclusão Bilíngue, precisando recorrer à prorrogação do contrato com a Feneis, mesmo com um concurso público vigente. Não proporcionar profissionais para atender à demanda do

Programa pode ter gerado a redução de carga horária do componente curricular Libras. Ressalta-se, assim, que o ano de 2012 foi marcado por um tensionamento do Programa, no momento em que se esperava um fortalecimento da política com o ingresso de professores bilíngues e intérpretes oriundos do concurso público. A análise documental aponta para movimentações em diversas esferas que sinalizam uma necessidade de acompanhamento mais próximo em relação à manutenção do Programa de Inclusão Bilíngue na RMEC.

Como resultado das eleições municipais do ano de 2012, Jonas Donizette (PSB) assumiu a prefeitura do município no ano de 2013. O ano foi marcado por uma intensa publicação de documentos curriculares da SME e, diferentemente das *Diretrizes Curriculares Municipais de Ensino Fundamental*, publicadas anteriormente, que referenciavam de alguma forma o Programa de Inclusão Bilíngue - no documento *Diretrizes Curriculares de Ensino Fundamental Anos Finais* (CAMPINAS, 2010d), o Programa de Inclusão Bilíngue e; no documento *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais* (CAMPINAS, 2012d), a ampliação do Programa -, as Diretrizes publicadas em 2013 não mencionavam os termos educação bilíngue e educação de surdos. Tanto nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação* (CAMPINAS, 2013a), quanto nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação* (CAMPINAS, 2013b), a Educação Especial foi apresentada sob a perspectiva inclusiva, sem menção ao Programa de Inclusão Bilíngue, já implantado em duas escolas de educação infantil e em vigor desde o início do Programa na Cemefeja Sérgio Rossini, que atendia a EJA. Além disso, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) não fazia parte das referências bibliográficas, enquanto as demais legislações federais constituíam os documentos. Dessa forma, o apagamento da referência ao Programa de Inclusão Bilíngue nas Diretrizes Curriculares Municipais publicadas no ano de 2013 marcou um posicionamento político importante: a afirmação de uma política inclusiva na RMEC, em sala comum, inclusive para os alunos surdos.

Esse posicionamento, presente nas Diretrizes, foi destacado, inicialmente, no documento *Ofício SME/Depe nº 14/2013* (CAMPINAS, 2013c), direcionado à Secretária Municipal de Educação, Solange Villon Kohn Pelicer, pela então Diretora do Depe, Helena Costa Lopes de Freitas. O ofício, datado de janeiro de 2013,

iniciava-se introduzindo a estrutura do Programa de Inclusão Bilíngue desde sua implantação em 2008. Contudo, já no segundo parágrafo, apontava que, embora o modelo atendesse ao Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), contrariava a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois a mesma estabelecia a inclusão dos alunos nas salas regulares. Neste capítulo já destacamos o trecho da Política Nacional que estabelece a educação inclusiva, contudo, ela não é restritiva, versando apenas sobre a organização em salas inclusivas e não em relação às escolas e classes bilíngues, previstas no Decreto.

Recupera-se aqui, novamente, a situação em que se encontravam as disputas em nível nacional. O Movimento Social Surdo continuava lutando para conseguir com que a educação em escolas e classes bilíngues não fosse excluída dos documentos nacionais. Havia, como já apresentado, uma disputa de poder intensa ocorrendo no cenário nacional, que envolvia ativamente o Movimento Social Surdo. Cabe aqui ressaltar que, para Perlin (2016):

O movimento surdo não visa desencadear lutas apenas. As lutas são os efeitos do poder, como tal, existente na sociedade e que busca novo poder. As lutas sempre propõem novas movimentações que giram em torno da questão: por que o poder ouvinte faz, determina e impõe tal coisa presente? Tenho que, com o movimento surdo, a comunidade surda transforma sua identidade do grupo estigmatizado para grupo valorizado contra a injustiça presente (p.70).

No âmbito do município, a Assucamp acompanhava as movimentações das mudanças de atendimento e lutava, como Movimento Social Surdo, pela garantia de direitos. No entanto, o Depe colocou-se como ativo no processo de solução do problema apresentado, enumerando as seguintes ações:

Distribuição destes estudantes nas classes regulares de ensino fundamental e nos agrupamentos da educação infantil, de modo a inseri-los no convívio com os estudantes de sua fase de desenvolvimento;
Análise da possibilidade de contarmos, em cada classe, com professores experientes no trato das diferenças e dos processos de inclusão;
Reforço às salas de recursos existentes e imediata organização de espaço para aquelas ainda não criadas, em número de 22 salas (CAMPINAS, 2013c, n.p.).

É possível perceber, por meio do ofício, que houve uma completa mudança na perspectiva da SME, excluindo os modelos bilíngues até então implementados de sua proposta de organização e o que antes era reafirmado em documentos, passava a ser considerada uma prática em desacordo com a política nacional. O *Ofício SME/Depe nº 14/2013* (CAMPINAS, 2013c) encerrou com a definição de prazo para a implementação das mudanças propostas:

Este Departamento definiu o mês de julho de 2013 como prazo limite para que estes procedimentos sejam efetivamente implementados nas escolas e estes alunos possam retornar aos seus espaços formativos de caráter inclusivo, e acompanhados no contraturno pelos professores bilíngues (CAMPINAS, 2013c, n.p.).

Assim sendo, o receio de mudança de política pública com a chegada de um novo governo e, por consequência, uma nova gestão na SME, registrado em *Termo de Compromisso* (ASSUCAMP, 2012) pela Assucamp, consolida-se logo no primeiro mês da nova gestão. Os tensionamentos percorreram toda a produção documental referente à educação bilíngue de surdos do ano de 2013 e promoveram um intenso debate entre comunidade surda e SME.

Lopes (2016) reflete acerca da escola sob os aspectos culturais e de linguagem e, questiona o conceito de democratização, elucidando que:

As políticas públicas de democratização da escola objetivam pluralizar o espaço físico escolar, sustentadas sob o forte argumento legal de que todos são iguais perante a lei e devem ter as mesmas oportunidades e direitos. A falácia da “igualdade” camufla outras tentativas e poderes desiguais que mostram a discriminação e o fracasso escolar de muitos grupos culturais. Quais são as diferenças presentes na escola? Quem as aponta e como as classificam? Como se constituem e se dividem as diferenças? Muitas são as diferenças existentes na escola, assim como, muitas são as formas como podemos vê-las, pensá-las e dividi-las; isso dependerá do interesse e posição de quem investiga (LOPES, 2016, p. 107).

As propostas presentes no ofício escrito pelo Depe viriam a se consolidar no documento *Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014* (CAMPINAS, 2013d), um documento produzido no mês de setembro pelo Núcleo de Educação Especial, com o objetivo de circulação interna para debate e posterior consolidação. O *Projeto de Trabalho* (CAMPINAS, 2013d) foi um documento

produzido pelas coordenadoras pedagógicas que passaram a atuar na CEB no ano de 2013 e assinam o documento, destacando, como objetivo:

Com a tarefa de reorganizar o trabalho, considerando o processo até então desenvolvido, a legislação atual e a singularidade da política da SME, buscando alavancar os processos de inclusão na REMEC e, principalmente, promover a organicidade dos processos na rede de ensino da educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) (CAMPINAS, 2013d, n.p.).

É possível notar, no decorrer do documento, a recorrência ao princípio inclusivo, temática frequentemente abordada nos documentos da Educação Especial da SME. Para tanto, é utilizado o recurso constante nos textos da Educação Especial da SME, a contextualização histórica, desde o ano de 1989 em que os processos de acesso e permanência do aluno público-alvo da Educação Especial se intensificaram na RMEC. Os marcos internacionais inclusivos e os documentos legais federais embasaram o projeto, destacando a educação inclusiva como um processo que envolve todos: alunos, comunidade escolar, familiares, profissionais.

Em relação à educação bilíngue de surdos, o texto apresentava algumas informações referentes à formação no corpo do texto, apontando que houve a promoção de cursos de especialização destinados à promoção do ensino de Libras e da atuação do professor bilíngue. Além disso, na organização do trabalho do núcleo, havia a indicação de um anexo específico denominado “A educação bilíngue nas escolas da rede municipal de Campinas”. É neste anexo que a SME apresentava sua política para os alunos surdos, conforme indicado pelo ofício elaborado pelo Depe.

O Anexo 1 do documento *Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014* (CAMPINAS, 2013d) detalhava que a educação inclusiva adotada pela SME atendia às convenções internacionais e também à Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e destacava que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) não estava sendo cumprido ao se criar as classes bilíngues, tendo em vista que a educação de todos deve se dar em sala comum. Ao citar o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) como referencial para a educação inclusiva, há um apagamento de uma informação essencial presente no artigo 22, em seu parágrafo 1º: a definição de classes bilíngues de que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua

Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Ou seja, a definição já delimita um espaço em que Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa conduzirão o processo, diferente de uma sala com alunos surdos e ouvintes, na qual a modalidade oral da língua portuguesa também permeia o processo educativo. Nota-se, aqui, que a SME compreendia as salas bilíngues como “classes especiais” e que, por mais que existisse todo um movimento de evidenciação do que é a política linguística para surdos, ela permaneceu em um nível superficial, sobrepondo-se a perspectiva inclusiva, já instituída e consolidada na RMEC.

Posterior a essa reflexão, o referido documento apresentava o processo de implantação do Programa de Inclusão Bilíngue, as unidades que o receberiam e o número de matrículas no ano de 2013: 40 alunos surdos matriculados no Programa. O objetivo do documento era, então, regularizar a proposta da rede, de forma a atender a todos os alunos surdos sob a perspectiva da política inclusiva. As justificativas apontadas foram: nem todas as famílias desejavam deslocar seus filhos até as escolas polo e algumas famílias desejavam a oralização e não o atendimento em Libras, precisando também de recursos disponíveis, diante disso, era necessário reorganizar o atendimento. A educação bilíngue em salas regulares teria início já no ano de 2014, garantindo-se, de acordo com o documento, a Libras como primeira língua àqueles que optassem. Essa reorganização tinha como objetivo “garantir a matrícula e permanência do aluno surdo em classes comuns congregada a garantia de tempo espaço para a educação bilíngue conforme preconiza a legislação e a política da SME” (CAMPINAS, 2013d, n.p.).

Para garantir a educação bilíngue dos surdos, o documento propunha a atuação de professor bilíngue nas classes comuns e a Libras em período de extensão ao turno escolar. Justifica-se a abordagem ao apontar que a interação era indispensável para os alunos no processo de ensino-aprendizagem. A *Declaração Universal dos Direitos Linguístico* (UNESCO, 1996), todavia, destaca a importância do pleno domínio da língua da comunidade linguística:

Art. 26 - Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender (UNESCO, 1996, n.p.).

Para o desenvolvimento de tal domínio, pesquisas da área de educação bilíngue de surdos, ressaltam a importância do desenvolvimento de uma política linguística, que fortaleça a Libras como língua de instrução nos primeiros anos da educação infantil e do ensino fundamental, para que seja possível, a inclusão em classes regulares nos anos finais do ensino fundamental, conforme já preconizado no artigo 22 do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Lacerda et al. (2016) refletem sobre essa organização ao destacar que:

Para as séries iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) as crianças devem ter a oportunidade de acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio, ou seja, em LIBRAS, com a presença de professor bilíngue, e para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o processo educacional deve ser realizado com a presença de tradutores intérpretes de LIBRAS em cada sala de aula onde houver um aluno surdo usuário de LIBRAS matriculado, além da necessidade dos professores responsáveis pelas diversas áreas do conhecimento terem ciência da singularidade linguística dos alunos, considerando que nas classes haverá a presença de um profissional a mais (tradutor e intérprete de LIBRAS, cujo papel e formas de atuação nem sempre são conhecidas) e que os alunos terão uma relação com a Língua Portuguesa de forma bastante diferenciada dos alunos ouvintes (LACERDA et. al, 2016, p. 16).

Há uma lista de garantias apresentadas no documento *Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014* (CAMPINAS, 2013d) que demonstravam a compreensão em relação à importância da Libras para os alunos surdos, à importância da presença de pares linguísticos, à importância de elaboração de uma política que englobasse a comunidade escolar e também as famílias dos alunos surdos. Com isso, é possível perceber que a SME versava sobre uma política linguística, porém, não se distanciava do princípio inclusivo, perspectiva que permeou todos os documentos produzidos no recorte temporal realizado por essa pesquisa.

O documento se encerra informando que uma única unidade educacional que não seguiria o plano de trabalho apresentado: a Emef Júlio de Mesquita Filho daria continuidade como escola polo bilíngue, no ano de 2014. A disputa de forças presente na implementação da política de educação inclusiva versus a manutenção do modelo bilíngue na educação de surdos é presente em toda a sociedade e é

perpassada por questões culturais e de constituição de comunidade. Para compreender essa disputa, é importante destacar que:

Tomar a educação de surdos como um campo discursivo para pensarmos o cenário da escolarização bilíngue significa dizer que a situamos como um conjunto de forças que produzem, valoram e determinam as condições dos sujeitos surdos. A significação da diferença se dá nesse campo conflituoso de forças que envolve culturas e relações indissociáveis de poder-saber que passam inevitavelmente por relações de atribuição de sentido (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2021, p. 75).

A comunidade surda é constantemente tensionada na constituição de sua subjetividade, ora reconhecida em documentos nacionais, ora questionada sob o princípio da inclusão. Tais tensionamentos tendem a fortalecer o reconhecimento de uma política linguística, que considere a subjetividade dos alunos surdos e proporcione acesso à Libras em todos os espaços sociais. As mudanças na educação bilíngue de surdos promovidas pela SME provocaram mobilizações na comunidade surda. A Assucamp encaminhou à Secretária Municipal de Educação e à Diretora do Depe o Ofício/PRE nº 016/2013 (ASSUCAMP, 2013), questionando a mudança no modelo de atendimento e apresentando argumentos para a manutenção da política adotada anteriormente. Dentre esses argumentos, a Assucamp destacava que “a imersão no mundo da linguagem/conceitos se faz pela língua - Libras no caso dos surdos - e que esta imersão só se faz com pares usuários desta mesma língua” (ASSUCAMP, 2013, n.p.) e que a organização atual do Programa atende às necessidades dos alunos surdos. Diante da mudança de modelo, sem diálogo com a comunidade surda, o documento *Ofício/PRE nº 016/2013* (ASSUCAMP, 2013) sugeriu um amplo debate público com todos os envolvidos na educação de surdos, para que fosse possível definir a política da SME.

No ano de 2013 foram produzidos inúmeros documentos com levantamentos de demandas, encaminhamentos de profissionais, visto que a reformulação da política da educação bilíngue de surdos gerou impactos organizacionais. Aqui, todavia, vamos analisar, como último documento do ano, o *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e), produzido pelas pesquisadoras que participaram de assessoria contratada pela SME que acompanhavam o Programa, que tinha por

objetivo apresentar todo o percurso do Programa de Inclusão Bilíngue durante os anos de sua implementação. É um relatório denso e, como informado anteriormente, preenche diversas lacunas presentes nos documentos analisados até o momento. Tendo em vista que sua entrega é datada de dezembro de 2013, data em que a decisão por alterar a política de educação bilíngue de surdos na SME já estava definida, a introdução pauta-se na defesa do modelo, com referencial teórico que justifica sua implantação, bem como com pontos reflexão que trazem respostas técnicas às justificativas apresentadas no documento *Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014* (CAMPINAS, 2013d) para o encerramento do Programa.

O principal ponto indiretamente contestado no relatório foi a afirmação de que o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) definia o modelo inclusivo para atendimento dos surdos. As pesquisadoras apontavam que:

Para as séries iniciais (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) as crianças devem ter a oportunidade de acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio, ou seja, em Libras, com a presença de professor bilíngue. Deste modo, o que justifica a organização da sala língua de instrução Libras não é a condição ou não de audição, mas a possibilidade de acesso aos conteúdos pela língua que será usada na instrução escolar. Portanto, se alunos ouvintes se beneficiarem do ensino por meio da Libras sua matrícula também poderá ser feita nesta sala (situação já vivenciada no município com a matrícula de um aluno ouvinte filho de pais surdos nesta sala) (CAMPINAS, 2013e, p. 6).

A compreensão do Decreto é de que as classes bilíngues destinam-se ao acesso de conteúdos em Libras e língua portuguesa na modalidade escrita, e, portanto, alunos ouvintes que se beneficiarem dessa organização podem também ser matriculados nestas salas. Essa interpretação é possibilitada pela definição do que é classes e escolas bilíngues, tendo em vista que o decreto não referencia a língua portuguesa oral como presente nos processos de ensino nesses espaços.

O Programa de Inclusão Bilíngue proposto para a SME era, de acordo com o relatório, baseado nos seguintes objetivos:

Criação no Município de Campinas de escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos com um Programa Inclusivo Bilíngue para surdos, em atendimento ao Decreto Federal 5.626/05.

Buscar resultados satisfatórios de escolarização para alunos surdos incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos, junto a três Escolas Municipais: uma de educação infantil, uma de ensino fundamental e uma de educação de jovens e adultos (EJA).

Oferecer formação para toda a equipe que atua nestas escolas sobre a) aspectos específicos do desenvolvimento de linguagem das pessoas surdas; b) os processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos; c) as particularidades dos processos discursivo-enunciativos da Libras e d) processos de interação dos alunos surdos incluídos nas diversas práticas sociais presentes no espaço escolar (CAMPINAS, 2013e, p. 11-12).

Estruturar um programa que atendesse à demanda apresentada exigiu da assessoria contratada articular a garantia de profissionais da educação bilíngue - instrutores surdos, professores bilíngues e intérpretes educacionais de Libras - à formação da equipe escolar. Proporcionar formação aos envolvidos no processo possibilitaria que o programa fosse implementado diante dos objetivos traçados e também redesenhado, de acordo com as avaliações realizadas em sua trajetória.

Um aspecto relevante do *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e) é compreender o processo que levou à escolha de cada uma das escolas e as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos. Conforme apontado anteriormente, havia lacunas nos documentos analisados que impediam de compreender quais escolas integravam o Programa a cada ano, principalmente pela ausência de publicação das unidades no Diário Oficial do Município e nos comunicados de abertura de processo seletivo. O relatório, então, explicita cada percurso traçado, apresentando, inclusive, justificativas diferentes das encontradas nos documentos anteriormente analisados, proporcionando a compreensão de como o cotidiano escolar impactou em cada uma das mudanças necessárias:

No primeiro semestre de 2008 o projeto teve seu início em três escolas: EMEI Hilário Pereira Magro Júnior, EMEF Júlio de Mesquita Filho e CEMEFEJA Professor Sérgio Rossini. Em 2010, a EMEI Hilário P. M. Junior foi substituída pela EMEI Celisa Cardoso do Amaral, em função de dificuldades em relação à gestão (ausência de orientador pedagógico e aposentadoria da direção). Além disso, em 2010 a Secretaria Municipal de Educação solicitou a expansão do projeto que passou também a ser desenvolvido na EMEI Agostinho Páttaro e na EMEF Dulce Bento Nascimento, abrangendo, assim, outra região do município. Em 2011, avaliando a ampliação do programa o atendimento à Educação Infantil concentrou-se apenas na EMEI Celisa Cardoso do Amaral, pelo reduzido número de crianças surdas

matriculadas na rede municipal e pelo acesso ser mais central a esta unidade de ensino. Em 2012, o atendimento na EMEF Dulce Bento Nascimento foi substituído pelo atendimento da EMEF Padre José Narciso Ehrenberg em função de sua localização ser mais favorável ao atendimento de maior número de alunos surdos matriculados naquela região (CAMPINAS, 2013e, p. 16-17).

Para além de acessar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento do Programa de Inclusão Bilíngue, como a ausência de equipe gestora e a diminuição de alunos surdos, o documento revelou também os percalços enfrentados em relação ao contrato de intérpretes e educadores surdos: inadequação para atuação no Programa, atraso no pagamento do contrato com a Feneis, descontentamento com a proposta por parte de alguns intérpretes e educadores surdos, entre outros, que ocasionaram trocas constantes de profissionais.

O documento passa, então, a apresentar como se desenvolveram as ações, com a apresentação do grupo de profissionais e a atuação em cada uma das unidades. A primeira apresentação foi a dos educadores surdos – por vezes denominados instrutores surdos -, com destaque à formação ofertada a eles e os desafios enfrentados, devido ao fato de os profissionais não terem formação na área educacional. O segundo profissional descrito foi o intérprete educacional de Libras, destacando a variedade de formação inicial do grupo e a grande rotatividade. Por último, o papel do professor bilíngue nas turmas e sua importância na instrução em Libras. O relatório destacava, ao tratar dos alunos surdos que ingressavam nos anos finais, com atendimento de intérprete educacional, a relevância da primeira etapa do ensino fundamental no Programa de Inclusão Bilíngue ao ressaltar que:

Os alunos surdos que não passaram pela experiência das salas 'língua de instrução Libras' têm desempenho significativamente pior no ensino fundamental II. Muitos alunos chegam às salas 'língua de instrução Libras' com severas dificuldades de comunicação, com uma defasagem abissal nos conhecimentos de mundo e de si esperados para sua faixa etária e, após dois anos de trabalho (em média) na sala "língua de instrução Libras", ganham autonomia na língua, nas produções intelectuais e no desempenho acadêmico (CAMPINAS, 2013e, p. 31).

O espaço da Libras como língua de instrução é reforçado no documento, de modo a indicá-lo, a todo momento, como política pública necessária para que, nos anos finais do ensino fundamental, seja possível garantir a educação inclusiva que a

RMEC tanto almejava. O *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e) trazia ainda uma breve avaliação de cada aluno que passou pelo Programa e, encerrava sua apresentação detalhando o trabalho desenvolvido na Emef Júlio de Mesquita Filho, unidade que teve maior número de alunos do Programa e que permaneceu nele desde sua implantação.

O relatório finalizava com sugestões de encaminhamento para o ano de 2014 voltadas para ações pedagógicas, gestão das unidades e gestão da SME. Em relação às ações pedagógicas para as escolas, uma série de indicações foram elencadas às unidades. Em relação às práticas pedagógicas, destacam-se os seguintes aspectos: extrapolar o campo da interpretação e adotar uma pedagogia visual; ampliar o letramento em Libras para os diferentes gêneros discursivos; compreender o ensino de língua portuguesa como segunda língua, favorecendo as diferentes formas de leitura. Quando se trata do tempo e espaço, o *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e) reforça a necessidade de se pensar em trabalho por projetos, articulados à atuação do instrutor surdo e a pensar a organização da sala em formato de U, tendo em vista a visualidade presente na língua de sinais. Outro aspecto abordado foi a necessidade da manutenção das formações continuadas e do contato entre as escolas polo, fortalecendo, assim, o Programa.

As ações destinadas à gestão focavam-se na garantia de tempos e espaços para que o Programa de Inclusão Bilíngue continuasse existindo. O documento *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e) ressaltava o papel central da gestão da unidade para a garantia de que todas as ações pedagógicas pudessem continuar sendo executadas: promover formação continuada, aproximar-se das demais unidades educacionais que compõem o Programa, dialogar com as famílias acerca da importância da circulação de vídeos e imagens, garantir a organização de tempos e espaços para a execução do Programa, entre outros.

No âmbito da gestão central, indicava-se a manutenção de: formação continuada para intérpretes e instrutores surdos, formação continuada em Libras e em educação bilíngue para os profissionais que atuavam no Programa; entre outros.

Além disso, havia o indicativo das seguintes implementações: ampliação de Libras na matriz curricular para todos os alunos; elaboração de um plano de arquitetura escolar que atenda às especificidades linguísticas do aluno surdo; elaboração de material didático de ensino de Libras como L1 para alunos surdos e como L2 para toda a comunidade escolar ouvinte; ampliar o atendimento de Libras para todos os alunos da unidade. Os indicativos aqui listados são apenas alguns dos apontados no *Relatório de ações relativas ao programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013* (CAMPINAS, 2013e) para a continuidade do Programa de Inclusão Bilíngue. O denso documento permitiu compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Programa de Inclusão Bilíngue na SME, bem como apontava para percursos a serem trilhados para a melhoria do atendimento bilíngue na RMEC para alunos surdos.

Em 2014, o principal documento encontrado na RMEC foi o encaminhamento de *Encerramento do Programa Bilíngue na Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg* (CAMPINAS, 2014a), assinado pelo Núcleo de Educação Especial. O texto do encaminhamento do documento é curto. Traz a informação de que a Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg não mais seguiria a matriz das escolas bilíngues no ano de 2014, suprimindo-o componente curricular Libras, porém, era acompanhado de um relatório, em anexo, produzido pela unidade no ano de 2013, que trazia diversas reflexões sobre o entendimento do Programa nesta unidade. O relatório da unidade é extenso e apresentava dúvidas explícitas de uma equipe que não participou do início do Programa de Inclusão Bilíngue - visto que a Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg passou a compor o Programa de Inclusão Bilíngue apenas em 2012 - e que questiona uma estrutura diferente da educação inclusiva, presente nos demais documentos da SME. Isso mostra que a escola vivencia a política inclusiva proposta para a Educação Especial e tende a seguir as normativas e orientações municipais, porém, em relação ao Programa de Inclusão Bilíngue, supõem-se que as trocas de escolas polo, durante a execução do mesmo, não proporcionaram a mesma oferta de formação inicial à equipe educacional ofertadas às escolas que iniciaram o Programa.

O relatório da unidade, presente no documento *Encerramento do Programa Bilíngue na Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg* (CAMPINAS, 2014a), questionou os seguintes itens: a aula de Libras na matriz de 6º a 9º ano, que nunca se efetivou na unidade, porém provocou a redução de uma aula de geografia; a

disponibilização de uma sala para um grupo reduzido de alunos, quando havia a necessidade de atendimento dos demais alunos da unidade e sem espaço físico para isso; a demora no processo de alfabetização dos alunos surdos e outros aspectos interacionais que os profissionais acreditavam ser possível de serem solucionados com o modelo inclusivo; a escolha da unidade como escola polo, sem um debate com o conselho de escola para apresentar os motivos. Optamos aqui por não trazer trechos do documento, pois são amplos e extensos, mas listar os principais aspectos, destacando que, os questionamentos da escola demonstram que, com a mudança de alocação da escola polo, não houve o mesmo acompanhamento realizado com as escolas que iniciaram o Programa, trazendo uma série de dificuldades, que a gestão precisou enfrentar sem um apoio constante da SME.

O encerramento do Programa de Inclusão Bilíngue na Emef/EJA Pe. José Narciso Vieira Ehrenberg fez com que, no ensino fundamental regular, apenas a Emef Júlio de Mesquita Filho continuasse na proposta implementada em 2008. Dessa forma, o atendimento dos estudantes surdos, por meio de um programa específico, ficou restrito a apenas um Naed da RMEC - Sul.

Em 2014 ainda, a Lei Complementar nº 94 (CAMPINAS, 2014b), de 18 de dezembro de 2014, alterou o cargo de Intérprete Educacional de Libras/Português, que passou a ser nomeado apenas como Intérprete de Libras/Português. A alteração foi realizada para que o cargo fosse utilizado por toda a prefeitura e não apenas pela SME. A alteração não se deu apenas no nome, mas também nas atribuições do cargo. Questões específicas do trabalho do intérprete educacional não compunham mais as atribuições, tornando-se genéricas. Essa mudança impactou no perfil dos profissionais que prestaram o concurso, tendo em vista que ele não era mais destinado apenas à educação, podendo, a partir de então, possibilitar que profissionais intérpretes que não tivessem interesse direto pela atuação em escolas viessem a compor o quadro da educação bilíngue de surdos. Essa alteração contradiz o que preconizava a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão de intérprete de Libras, tendo em vista que a educação contava com atribuições bem delimitadas presentes para a atuação de intérpretes, como já analisadas anteriormente.

As divergências de interpretação em relação à organização da educação bilíngue presentes no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e verificadas nos

documentos analisados do ano de 2013 seriam amenizadas a partir do ano seguinte, por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014a), de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. O texto da lei é composto por um anexo de metas e estratégias para o cumprimento do plano e, na meta 4, destinada à universalização da educação básica à pessoa com deficiência em idade escolar obrigatória, garantindo a educação inclusiva, a estratégia direcionada à educação de surdos explicita:

4.7) garantir 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, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014a, n.p.).

O capítulo 2 desta tese detalhou um pouco da trajetória da escrita da meta 4.7. A apresentação de três modelos diferentes deixa explícita que há diferença na organização de cada um deles e, após toda a luta do Movimento Social Surdo, as escolas e classes bilíngues mantinham-se na estrutura, compreendendo a especificidade linguística e, assim, a possibilidade diferenciada de agrupamento dos alunos surdos, distintas do modelo presente em escolas inclusivas. Dessa forma, o entendimento da SME de que o modelo de classes bilíngues feria os documentos legais não era possível a partir dessa nova escrita. Todavia, a proposta de reorganização feita para a RMEC adequava-se ao modelo de escolas inclusivas e alinhava-se à política de educação bilíngue adotada e firmada pela SME para atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O *Plano Municipal de Educação de Campinas* foi publicado em 2015, por meio da Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação (CAMPINAS, 2015a), na conformidade do artigo 6º da lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo. A educação de surdos aparece não apenas nas estratégias da meta 4, destinada à universalização da educação básica para pessoas com deficiência em idade escolar, mas também nas estratégias da meta 1, destinada à universalização da educação infantil.

A educação bilíngue de surdos é anunciada na meta 4 do *Plano Municipal de Educação* (CAMPINAS, 2015a) e detalhada na estratégia 4.7. No descritivo da meta 4, a organização textual traz o conceito de “sistema inclusivo” como classificador de todos os serviços oferecidos, incluindo o atendimento bilíngue. Devido a essa organização textual, as escolas inclusivas são explicitadas apenas na estratégia 4.7:

4 - Universalizar, para a população de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes e escolas bilíngues de surdos, serviços especializados, públicos ou conveniados.

ESTRATÉGIAS: [...]

4.7 - Garantir 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, nos termos dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e da estratégia 4.7 da Lei nº 13.005/14; bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos [...] (CAMPINAS, 2015a, n.p.).

Ressalta-se, aqui, que o modelo adotado pela SME enquadra-se em escolas inclusivas, tendo em vista que, como já se destacou anteriormente, as escolas bilíngues ou classes bilíngues têm sua mediação realizada em Libras e língua portuguesa na modalidade escrita, diferente do proposto pela SME, que, ainda que se diferencie dos modelos inclusivos do restante do país por disponibilizar professor bilíngue nas classes comum e instrutor surdo, não se enquadra na definição de classes bilíngues presente na legislação vigente, pois na SME, as classes contam com mediação em língua portuguesa oral para os ouvintes, diferente do preconizado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Um outro ponto importante do *Plano Municipal de Educação* (CAMPINAS, 2015a) é o destaque à ampliação de profissionais, com prioridade à contratação de professores surdos, presente na seguinte estratégia:

4.11 - Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias

intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (CAMPINAS, 2015a, n.p.).

Como observado, os concursos para instrutores surdos até então realizados não conseguiram preencher as vagas existente e, para além disso, não havia, nas exigências do cargo, definições que permitissem o acesso prioritário a surdos, sendo possível que ouvintes com proficiência em Libras também acessassem o cargo. Quadros (2015) aponta que a contratação de surdos para ensinar Libras, é um movimento também político e de relação de poder, pois:

Os surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação. São eles que sabem sobre a língua de sinais, são eles que sabem ensinar os surdos, são eles que são visoespaciais. Com base nisso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com os alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua (QUADROS, 2015, p. 193-194).

Sendo assim, o espaço para ensinar Libras e de identidade linguística é mais que um cargo que precisa ser ocupado por pessoas surdas, mas um espaço de disputa de poder e de afirmação linguística, em que surdos colocam-se como sujeitos capazes de ocupar lugares antes destinados apenas a ouvintes.

O município de Campinas publicou também em 2015 a segunda versão das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação - 2ª edição revisada* (CAMPINAS, 2015b) e, seguindo a estrutura já adotada nas duas últimas publicações - educação infantil e EJA -, o enfoque estava na educação inclusiva, com a única referência à educação de surdos presente na garantia de acessibilidade comunicacional, por meio de intérprete de Libras. Como a SME já havia oficializado o término do Programa de Inclusão Bilíngue na RMEC, o texto, presente na primeira versão das Diretrizes, não compunha mais a segunda versão, mas, mais do que isso, as referências à educação bilíngue de surdos se reduziam, pois a concepção de educação inclusiva consegue englobar toda a concepção da RMEC acerca do atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Enquanto o município de Campinas publicava o seu *Plano Municipal de Educação* e encerrava o ciclo de publicação das *Diretrizes Curriculares Municipais*, a

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) (Estatuto da Pessoa com Deficiência) era sancionada. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) - LBI - é um marco histórico em relação à implementação de políticas públicas, tendo em vista que, embora a Educação Especial na perspectiva inclusiva já fosse uma realidade por meio das Diretrizes da Educação Especial (BRASIL, 2001) e da PNEE (BRASIL, 2008), ainda havia a manutenção de políticas segregatórias. Em relação à educação de surdos, reforçava-se a diferenciação entre o modelo de escolas e classes bilíngues e o modelo de escolas inclusivas, como é possível verificar no inciso IV, do artigo 28: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015). Contudo, o artigo 27 define que a educação inclusiva é destinada a todos os níveis. Ao que tudo indica, foram nessas definições que a SME se embasou para consolidar as mudanças nos modelos de atendimento bilíngue na RMEC.

Devido às mudanças de modelo implementadas pela SME, o Ministério Público (MP) instaurou um Inquérito Civil Público e encaminhou, no ano de 2016, o *Ofício no 54/16 33ª P.J.* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a), *Ret.: Inquérito Civil SIS MP nº 14.0713.0002486/2016-8*. Neste documento o MP solicitava informações sobre:

1. Informações sobre as escolas municipais que desenvolvem trabalho com crianças e adolescentes surdos-mudos no município de Campinas, e qual forma e se existe escola bilíngue (Libras e Português);
2. A indicação das crianças e adolescentes surdos-mudos matriculados nas escolas municipais, indicando-se a seriação e, se profissionais que as atendem possuem formação específica em LIBRAS e outras relacionadas ao trabalho com Surdos-mudos;
3. A forma como é feito o transporte dessas crianças e adolescentes para a escola (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a, p. 2).

O inquérito foi instaurado devido a uma sequência de representações: a Assucamp abriu uma representação contra a SME por não cumprir o disposto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e não promover escolas bilíngues, previstas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a); a promotoria questionou a ausência de professores bilíngues e intérpretes na RMEC; e uma família apontava que não conseguia se deslocar até o ponto central do ônibus que transportava os alunos até

a Emef Júlio de Mesquita Filho, pois tinha filhos matriculados em dois turnos diferentes.

A resposta dada ao MP pela Coordenadoria Setorial de Educação Básica e pelo Núcleo de Educação Especial envolvia a estrutura comum em todos os documentos da Educação Especial, retomada dos processos inclusivos desde o ano 1989, frisando a perspectiva da educação inclusiva e acrescentava a análise do Programa de Inclusão Bilíngue desenvolvido na RMEC. Um dado muito importante, é o quadro síntese das matrículas nas unidades que receberam o projeto, aqui reproduzido:

Tabela 6 - Acompanhamento das matrículas de alunos surdos 2008-2015

Tabela 1: Evolução no número de matrículas de alunos surdos nas unidades educacionais bilíngues - 2008-2015								
Escolas	Matrículas por ano							
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Emef Dulce Bento Nascimento	-	-	3	3	2	2	-	-
José Narciso Vieira Ehrenberg	-	-	-	-	2	3	2*	2*
Emef Júlio de Mesquita	11	21	24	26	26	23	17	10
Cemefeja Prof. Sergio Rossini	11	12	16	30	21	15	10	8
Emei Celisa Cardoso do Amaral	-	-	4	3	4	2	1*	3*
Emei Prof. Hilário Pereira Magro Júnior	2	3	-	-	-	-	-	-
Cemei Agostinho Páttaro	-	-	2	-	-	-	-	-
Total	24	36	49	62	54	45	27+3*	18+5*

Fonte: Integre - *número de alunos matriculados em escolas que deixaram de ser polo bilíngue, no entanto, mantiveram o aporte de profissionais e recursos aos alunos.

Fonte: Ofício no 54/16 33ª P.J. (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a, p. 9)

O detalhamento das informações de matrículas nas unidades que receberam o Programa de Inclusão Bilíngue durante o período de vigência do mesmo mostra que as matrículas na Emef Júlio de Mesquita Filho e na Cemefeja Sérgio Rossini apresentaram uma queda brusca apenas a partir do fim do projeto, que estão atrelados também aos problemas enfrentados pela SME com a contratação de profissionais para atuarem nas unidades, tendo em vista que os concursos públicos não atenderam toda a demanda de pessoal e a prorrogação do contrato com a

Feneis passou a ser dificultada, pois havia um concurso vigente. Os dados mostram que, embora o Programa não tenha sido exitoso em toda a RMEC, algumas unidades conseguiram atender um número grande de alunos surdos e que, diante disso, seria necessário destinar recursos para sanar as dificuldades encontradas nesses espaços para melhoria do Programa.

O quadro elaborado pela Coordenadoria Setorial de Educação Básica e o Núcleo de Educação Especial detalha que, a partir de 2014, o Programa de Inclusão Bilíngue teve continuidade apenas no ensino fundamental - regular e EJA - nas seguintes unidades educacionais: Emef Júlio de Mesquita Filho e Cemefeja Prof. Sérgio Rossini. As demais unidades tiveram o programa encerrado no decorrer do período apresentado, sendo 2013 o último ano em que a Emef/EJA José Narciso Vieira Ehrenberg e a Emei Celisa Cardoso do Amaral mantiveram-se no programa, mesmo mantendo alunos surdos matriculados posteriormente.

A resposta ao *Ofício no 54/16 33ª P.J.* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a), trazia a avaliação do Programa de Inclusão Bilíngue e aqui destacamos que a questão principal da SME em relação a sua continuidade se deu por não seguir a concepção de inclusão, que é prerrogativa de todo o trabalho da Educação Especial na rede:

Outra característica deste Programa era que os alunos da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental estavam matriculados nas classes comuns de diferentes anos/agrupamentos, no entanto, **frequentavam uma única turma** organizada exclusivamente para surdos com instrução em Libras e ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), regida por professor bilíngue. Os educandos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental estavam matriculados em classes comuns com o apoio de intérpretes, porém o ensino da L2 **se dava apartado da classe comum**, regido por professor bilíngue.

Ao matricular os educandos em classes comuns e, durante o turno escolar, retirá-los para atendimento em classes exclusivamente para surdos, limitava-se o tempo de convivência dos alunos com seus coetâneos e contrariava-se a política nacional e municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que estabelece a inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas classes comum com apoios especializados. Além disso, o foco do trabalho com estes alunos estava no ensino da língua (Libras e/ou L2) secundarizando-se os conhecimentos curriculares estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a, p.10 - grifos dos autores).

Os grifos no texto, realizados pelos autores no encaminhamento da resposta, deixam explícita a relação da SME com a Educação Especial: a perspectiva

inclusiva é a adotada na RMEC e, portanto, qualquer proposta que se distanciasse dessa organização, teria sua implementação contestada, com justificativas presentes na legislação vigente. Esses argumentos, contrariam, contudo, as especificidades da política linguística da educação de surdos, que permite modelos de escolas bilíngues, tão incentivados pela comunidade surda. Cabe aqui destacar que a proposta da SME de uma escola inclusiva de surdos não contraria as legislações vigentes, mas a escrita da resposta leva pessoas que não têm contato direto com a educação de surdos à compreensão de que o modelo proposto pela comunidade surda fere os princípios da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, porém, o que o modelo de classes bilíngues proporciona é a inclusão linguística, pois “a recorrência dos discursos que tomam a surdez como diferença linguística e cultural e os surdos como sujeitos de uma experiência visual traz à tona possibilidades de pensar a educação de surdos de outras formas” (KARNOPP, KLEIN e LUNARDI-LAZZARIN, 2021, p. 76). E é a partir dessa forma diferente de se pensar a educação bilíngue de surdos que se fez um entrave na SME, não havendo espaço para modelos que não perpassassem pela inclusão dos alunos surdos.

A resposta ao MP continuava com a apresentação de uma proposta de política - “Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva” - apresentada ao gabinete no ano de 2015 e que aguardava implantação, política esta que seria o próximo documento a ser analisado no ano de 2016. A instauração do inquérito, provavelmente, contribuiu para a publicação da política ainda no ano de 2016.

Em relação ao transporte, o setor responsável informou que a linha de transporte iniciou-se em 2008 e os alunos embarcam em frente ao Teatro Castro Mendes no período da manhã e da tarde, próximo ao terminal central e corredores de ônibus, “já que o portador de deficiência e seu acompanhante possui gratuidade do transporte público concedido pela Transurc” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a, n.p.). Em continuidade, o documento trazia a informação de que, após reunião com a Vara da Infância e da Juventude de Campinas, realizada no dia 17 de março de 2016, passou a ofertar o transporte em pontos mais próximos da residência dos alunos matriculados na Emef Júlio de Mesquita Filho e que, após reunião com as famílias, os 14 alunos que utilizavam o transporte começaram a frequentar a nova linha de ônibus a partir de 01 de abril de 2016. O inquérito do ministério público em

relação ao transporte e a solução dada ao problema pela SME foi de extrema importância para a política de educação de surdos na RMEC. Desde o primeiro documento analisado, havia uma grande preocupação em como os alunos chegariam até a unidade e, para além disso, outra preocupação da SME se dava pelo interesse das famílias em manter a matrícula em unidades próximas às suas residências. Até o início de 2016, para chegar até a escola polo, as famílias precisavam deslocar-se até o ponto de ônibus central e, a partir do Inquérito, o transporte passou a buscar esses alunos surdos próximos a seus endereços, não exigindo mais um deslocamento familiar. No primeiro semestre de 2016, a Emef Júlio de Mesquita Filho contava com 15 (quinze) alunos surdos matriculados e, com a implementação do transporte dos surdos próximo à residência, as matrículas na unidade cresceram cresceu exponencialmente:

Tabela 7 - Matrículas de alunos surdos na Emef Júlio de Mesquita Filho

Evolução no número de alunos surdos matriculados na Emef Júlio de Mesquita Filho 2016-2022							
	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Matrículas por ano (mês base dezembro)	15	25	40	52	60	57	61

Fonte: Sistema Integre

A principal reclamação das famílias em relação à matrícula na escola polo relacionava-se ao deslocamento familiar junto ao aluno. Sanado o problema, o número de matrículas aumentou e possibilitou, mesmo que em um modelo diferente no início do Programa, a educação bilíngue de surdos pudesse se consolidar na RMEC com outra configuração.

Embora os documentos de 2013 indicassem a continuidade da Emef Júlio de Mesquita Filho como escola polo, nos moldes do Programa de Inclusão Bilíngue implementado no ano de 2008, a SME publicou, em 2016, a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), de 27 de junho de 2016, que institui a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas. A política foi construída sob duas perspectivas principais: 1 - a reafirmação de que a perspectiva inclusiva é a que melhor atende aos alunos surdos, tendo em vista que é a preconizada pelas regulações nacionais; 2 - a consciência da necessidade de elaboração de uma política linguística, que permita ao aluno surdo acesso à Libras como L1 e língua de instrução e pares linguísticos

para a garantia de aprendizagem. Cabe destacar mais uma vez que, ainda que a perspectiva inclusiva seja uma das possibilidades presentes na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), ela não é o único modelo previsto, como defendido na política. A LBI (Brasil, 2015) prevê também as escolas e classes bilíngues e, devido à especificidade linguística dos surdos, essa organização não fere o princípio inclusivo, conforme já destacado anteriormente.

A *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) apresentava dois propósitos para que se implementasse a política e, a partir desses propósitos, a organização das unidades educacionais, dos profissionais envolvidos, da formação continuada e dos serviços oferecidos foram estruturados:

- Garantir a matrícula e permanência do aluno com surdez e com deficiência auditiva em classes comuns congregada à garantia de tempo/espço para a educação bilíngue em Libras/L2 àqueles que por ela optarem, conforme preconiza a legislação federal e a política da SME.
- Garantir a todos os alunos com surdez e com deficiência auditiva matriculados na RMEC os recursos e serviços necessários para seu acesso, permanência e aprendizagem na escola (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

Os propósitos apresentados reforçam a perspectiva inclusiva adotada pela rede em articulação com a política linguística para atendimento dos alunos surdos. Tendo em vista que a RMEC já possuía um grupo de profissionais vinculados à educação bilíngue, garantir que estes fossem mobilizados para promover um atendimento educacional diferenciado seria, então, o objetivo da elaboração da política. Diante disso, o elemento que se consolidaria para a criação dessa política é a efetivação das escolas polo, conceito iniciado com o Programa de Inclusão Bilíngue, mas agora sob a perspectiva inclusiva, definidas como:

Escolas comuns polo bilíngues: Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

A principal diferença na concepção trazida pelas escolas bilíngues do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) na proposta apresentada pela *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) consiste na organização linguística dessas salas. Enquanto, no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), o processo educativo nas escolas e classes bilíngues é promovido a todos os alunos com Libras como língua de instrução e língua portuguesa como modalidade escrita, na Portaria, isso restringe-se aos alunos surdos, permitindo aos ouvintes que a língua portuguesa oral e escrita conduza todo o processo educativo. Essa mudança de lógica, sutil, permite uma nova interpretação do Decreto, contudo, embora a SME nomeie as escolas de “bilíngues”, a estrutura apresentada as mantém no modelo de escolas inclusivas. Para atender a essa demanda de alunos surdos com a Libras e alunos ouvintes com a língua portuguesa em um mesmo ambiente, a SME propõe a estrutura de docência compartilhada, que será detalhada adiante.

Mesmo com a Libras sendo considerada língua de instrução, outros espaços seriam apontados como locais para sua aprendizagem:

- A Libras considerada como língua natural dos surdos desenvolvida em um período de extensão ao turno escolar, em espaço/tempo organizado em atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais. [...]
- Oferta do aprendizado da Libras para a comunidade escolar e as famílias dos alunos com surdez que optaram pela Libras.
- A Libras como componente curricular na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

A política destinava tempos e espaços para a aprendizagem da Libras, mas estes não estavam presentes no turno do aluno, sendo consolidados no contraturno para crianças surdas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e, apenas para os anos finais do ensino fundamental havia, além da proposta no contraturno, a inclusão de Libras como componente curricular. Ademais, a oferta de Libras para a comunidade escolar não era garantia de que todos poderiam acessá-la, tendo em vista que, de acordo com a estrutura proposta, não compunha, necessariamente, a jornada regular de ensino.

A *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), após a definição de seus propósitos e os elementos que a compõem, passou a versar sobre a organização do

atendimento da política e se dividia em sete tópicos para sua execução: 1. Identificação e avaliação dos alunos público-alvo da política; 2. Recursos materiais e pedagógicos; 3. Recursos humanos específicos; 4. Escolas comuns polos bilíngues: libras/língua portuguesa; 5. Escolas regulares com surdos; 6. As classes comuns com alunos com deficiência auditiva; 7. Formação continuada dos profissionais envolvidos. É possível notar como os dois propósitos iniciais permeavam a elaboração da organização da política, garantindo a perspectiva inclusiva e a política linguística adotada pela SME para os alunos surdos da RMEC.

A avaliação dos alunos seria realizada em parceria entre o professor de Educação Especial da unidade educacional em que o aluno estaria matriculado e da sala de recursos das escolas comum polo bilíngue, que, após identificarem as necessidades pedagógicas, realizariam o encaminhamento para os serviços que melhor atendessem cada aluno. Para a parte pedagógica e material, a pedagogia visual era destacada, por meio do “uso de muitas imagens e de todo tipo de referências concretas e visuais que possam colaborar para o aprendizado dos alunos” (CAMPINAS, 2016a, n.p.). A indicação da pedagogia visual é pouco explorada, contudo é recurso essencial na educação bilíngue de surdos, visto que “a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua brasileira de sinais” (QUADROS, 2015, p. 197).

Em relação aos profissionais que atenderiam à política, a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) definia que deveria ser realizada por “instrutor surdo, intérprete de libras/língua portuguesa, professor bilíngue, professor de Educação Especial que atua em escola regular, professor de Educação Especial que atua em Salas de Recursos”. Como já abordado anteriormente, os profissionais elencados têm cargos públicos, mas, até o ano de 2016, a SME não havia conseguido preencher o cargo de instrutor surdo.

A ênfase maior da nova política se dá na organização das escolas comum polo bilíngue. O texto da portaria explicita, inicialmente, como se constituiriam as turmas regulares e os demais espaços para ensino de Libras nas escolas comuns polo bilíngue:

- Turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com instrução em Libras e em Língua Portuguesa regidas por professor de classe comum e professores bilíngues (prioritariamente com formação em pedagogia) em docência compartilhada, que atenderão o número maior possível de surdos junto com ouvintes.
- Turmas dos anos finais do EF/EJA com a presença de um intérprete em Libras/Língua Portuguesa em cada sala com aluno surdo.
- Ensino de Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) por professores bilíngues (prioritariamente com formação em Letras) em docência compartilhada com o professor de Língua Portuguesa para as turmas dos anos finais do EF/EJA.
- Turmas para o ensino de Libras, ministradas pelo professor/instrutor surdo, aos profissionais da escola (professores, gestores e demais funcionários) e aos alunos ouvintes, no contraturno ao horário de aulas.
- Turmas para o ensino de Libras aos surdos em período estendido ao da aula, para vivências e ensino de Libras denominado "tempo/espço de aprendizagem e vivência em Libras para surdos" para EI, EF anos iniciais e EF/EJA anos finais para os alunos que ainda não dominam a Libras, realizado no espaço da Sala de Recursos Multifuncional e ministrado por professor bilíngue (prioritariamente surdo) específico para este trabalho em parceria com instrutor surdo.
- Ensino de Libras aos alunos surdos e ouvintes, em uma aula semanal, como disciplina da matriz curricular dos 6º aos 9º anos ministrada pelo professor bilíngue (prioritariamente surdo) (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o professor bilíngue atuaria em docência compartilhada com o professor de classe comum. Nos anos finais do ensino fundamental regular e EJA, o professor bilíngue atuaria em docência compartilhada apenas nas aulas de língua portuguesa como segunda língua, cabendo ao intérprete o acompanhamento dos demais componentes curriculares. Para o ensino de Libras, como já explicitado anteriormente, existiriam três espaços diferentes: o contraturno para os profissionais da unidade e os alunos ouvintes; o horário estendido para os alunos surdos e; a aula de Libras na matriz curricular de 6º a 9º ano. A *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) afirma que o objetivo da organização em escolas comum polo bilíngue é proporcionar um ambiente em que Libras e língua portuguesa circulem com “igual prestígio”, todavia, por mais que exista a criação de inúmeros espaços para a circulação da Libras, a maioria é no contraturno escolar e, por consequência, de participação não obrigatória, trazendo à Libras um menor prestígio em relação à língua portuguesa nas unidades. E, quando inserida como componente curricular, no turno da matriz, a ela era destinada apenas uma aula, em detrimento de seis aulas de língua portuguesa. O tempo destinado ao ensino-aprendizagem de uma língua também é

garantia do prestígio dado a ela e, portanto, por mais que exista uma política linguística proposta, não há uma relação de igualdade entre a língua portuguesa e a Libras. Para Quadros (2015) esse é um movimento de resistência na implementação das línguas de sinais nos espaços escolares, no qual “a língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal” (QUADROS, 2015, p. 193). A SME buscava dar espaço de igualdade à Libras, no entanto, esse espaço não era destinado em horário regular, pois esse já era ocupado pela língua portuguesa.

A *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) detalhava o profissional que atuaria em cada uma dessas turmas, definindo seu campo de atuação e suas ações dentro das escolas comum polo bilíngue. No descritivo do cargo, de acordo com a Lei nº 13.980 (CAMPINAS, 2010c), o instrutor surdo tinha a prerrogativa de “responsabilizar-se pelo ensino da língua brasileira de sinais (Libras), para professores e funcionários da unidade; responsabilizar-se pelo ensino e aprimoramento da Libras junto aos alunos surdos e ouvintes”, contudo cabe destacar que, conforme já salientado, esse cargo era ocupado por profissionais de nível médio e, portanto, essa responsabilidade pelo ensino viria a ser alterada em lei, cabendo ao professor bilíngue a responsabilidade pelo ensino de Libras.

A política de educação bilíngue de surdos traz um novo conceito, a docência compartilhada, que é definida como “a experiência de dois professores compartilharem a docência: o professor de classe comum e o professor bilíngue, conduzindo juntos e integrando seus conhecimentos ao ensinar as turmas com alunos surdos e ouvintes” (CAMPINAS, 2016a, n.p.). Os professores precisariam planejar as ações em conjunto e debater sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, cabendo ao professor bilíngue garantir os conhecimentos específicos relativos à educação de surdos. Embora a organização proposta previsse a colocação de apenas um profissional que tivesse conhecimento em educação de surdos nas turmas - o professor bilíngue -, cabe aqui retomar o que já referenciamos no capítulo anterior, preconizado nas *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001a), de que o professor que atuasse com alunos surdos tivesse complementação em ensino de Libras, possibilitando sua interação com toda a turma. Ao organizar a docência compartilhada em que apenas um dos professores da sala teria o domínio da Libras e dos conhecimentos referentes à educação de surdos, novamente o princípio de

“igual prestígio” não foi posto em prática, tendo em vista que apenas um dos educadores conseguiria manter uma comunicação efetiva com os alunos surdos e, portanto, garantir os processos educativos.

Quanto à metodologia utilizada, a ênfase é dada no que a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) nomeia de tempos/espacos de constituição da Libras, garantindo a presença de pares surdos e sua ocorrência no contraturno, com a seguinte organização:

O tempo/espaço de constituição da Libras deverá ser mediado pelo professor bilíngue e professor/instrutor surdo que, de forma planejada, organizarão a vivência desta experiência, promovendo a circulação da Libras. O professor/instrutor-surdo representará um modelo de linguagem e identidade; ele é um articulador do senso de cidadania que se estabelece num processo de relação social (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

Embora ainda não tenha sido realizada a alteração na lei que coloca a figura do instrutor como colaborador no processo e não mais responsável pelo ensino de Libras, a definição do tempo/espaço de constituição já aponta o professor bilíngue como figura na ação, trazendo ao instrutor surdo a responsabilidade de se constituir como modelo linguístico e de identidade surda. Esse ponto é muito importante para se compreender a necessidade de, mesmo com a lei não delimitando o cargo para um grupo específico de pessoas, a política da SME define que espera, como ocupante desse cargo, um profissional que seja modelo de identidade surda.

O último item da organização das escolas comum polo bilíngue é o transporte, que, de acordo com a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a, n.p.), sendo os alunos surdos oriundos de todo o município de Campinas, “os alunos que nelas se matricularem e, residirem fora de sua área de abrangência, poderão utilizar o transporte escolar provido pela SME”, e, conforme já verificado no *Ofício no 54/16 33ª P.J.* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a), a ser realizado seguindo o acordo firmado entre a SME e a Vara da Infância e da Juventude.

A *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) prevê ainda duas outras organizações: escolas regulares com surdos e classes comuns com alunos com deficiência auditiva. No primeiro caso, os serviços de professor bilíngue em docência compartilhada para educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e língua portuguesa seriam mantidos, bem como o intérprete de Libras nos anos finais do

ensino fundamental. Havia também a garantia de Libras no contraturno na unidade para profissionais e alunos ouvintes, porém, os demais serviços e estruturas presentes nas escolas comum polo bilíngue não foram previstos, devendo os alunos surdos e familiares encaminharem-se às escolas comum polo bilíngue para acessarem os demais recursos. Já as classes comuns com alunos com deficiência auditiva seriam destinadas àqueles alunos cujas famílias não utilizam a Libras como língua de instrução e, portanto, desenvolveriam os processos educacionais na modalidade oral da língua portuguesa. Estes alunos teriam à sua disposição o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), em contraturno.

Em resumo, a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) possibilita três modelos diferentes de atendimento aos alunos surdos e com deficiência auditiva: 1 - em escolas comum polo bilíngue, nas quais a SME oferece a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita como língua de instrução, agrupa os surdos com seus pares linguísticos e proporciona educadores com domínio em Libras, com o objetivo de possibilitar uma comunidade linguística na qual Libras e língua portuguesa circulem com igual prestígio, em um ambiente inclusivo. Além disso, as escolas comum polo bilíngue oferecem matriz específica, tempo/espço de aprendizagem e vivência em Libras e transporte escolar específico; 2 - em escolas regulares com alunos surdos, nas quais não há, necessariamente, a concentração de surdos na mesma unidade e a “Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (CAMPINAS, 2016a, n.p.), em docência compartilhada, e a presença de intérprete nos anos finais do ensino fundamental - regular e EJA - e professor bilíngue em docência compartilhada para o componente curricular de língua portuguesa e; 3 - em classes comuns com alunos com deficiência auditiva, destinada aos alunos que não optaram pela Libras como língua de instrução e terão acesso ao atendimento educacional especializado em SRM, bem como os serviços oferecidos pela saúde, destacando-se que o acesso à língua portuguesa oral deve ser ofertada preferencialmente em contraturno, em articulação entre saúde e educação.

O documento se encerra com os encaminhamentos relativos à formação continuada, que deveria se desenvolver destinada a todos os envolvidos no processo, e nas seguintes temáticas:

Interpretação de libras/português no contexto das classes comuns, docência compartilhada entre professor regente e professor bilíngue, o ensino de L2 para surdos entre outras que se fizerem necessárias (CAMPINAS, 2016a, n.p).

Em relação à formação continuada da RMEC, pode-se notar que, diferente do primeiro período analisado, não encontramos muitos documentos que a referenciam. Contudo, ela ocorre de diversas formas na rede e uma delas é processo contínuo, com publicações coordenadas pelos Núcleos de Formação de Educação Infantil e Ensino Fundamental e EJA da Coordenadoria Setorial de Formação (CSF). Em relação às formações que envolvem a política de Educação Especial do município, o Núcleo de Educação Especial da CEB organiza e acompanha essas formações, em articulação à CSF. Sendo assim, por mais que não tenhamos referenciado ainda seminários nesse segundo período de análise (de 2008 a 2022), a formação continuada da RMEC continuou sendo desenvolvida. Com o objetivo de sistematizar um pouco do processo, realizamos um levantamento das ações formativas publicadas em *Diário Oficial do Município* (DOM) no recorte temporal analisado, com as seguintes palavras-chave: educação de surdos e educação bilíngue. Após a leitura atenta das publicações, localizamos as seguintes ações formativas:

Tabela 8 - Levantamento das ações formativas relacionadas à educação bilíngue de surdos até o ano de 2022 realizadas na SME

Nome da ação formativa	Data de publicação no DOM	Número do comunicado
I.87) Curso: o aluno surdo no mundo da língua portuguesa	Sexta-feira, 12 de agosto de 2016	Comunicado SME nº 124/2016
I.88) curso: Libras - língua brasileira de sinais	Sexta-feira, 12 de agosto de 2016	Comunicado SME nº 124/2016
III.25) Grupo de Trabalho: educação de surdos	Sexta-feira, 12 de agosto de 2016	Comunicado SME nº 124/2016
B.1) O aluno surdo no contexto da classe regular	Terça-feira, 28 de março de 2017	Comunicado nº 85/2017

Continua

Continuação

Nome da ação formativa	Data de publicação no DOM	Número do comunicado
B.6) Educação de surdos	Terça-feira, 28 de março de 2017	Comunicado nº 85/2017
B.15) Educação de surdos e alunos com deficiência auditiva e as práticas curriculares no contexto da escola	Quarta-feira, 11 de abril de 2018	Comunicado SME nº 58, de 02 de março de 2018 (DOM 05/03/2018)
C.23) Conhecendo a dimensão da cultura surda	Quarta-feira, 11 de abril de 2018	Comunicado SME nº 58, de 02 de março de 2018 (DOM 05/03/2018)
B.15) Educação de surdos e alunos com deficiência auditiva e as práticas curriculares no contexto da escola	Quarta-feira, 11 de abril de 2018	Comunicado SME nº 58, de 02 de março de 2018 (DOM 05/03/2018)
B.12) Práticas curriculares no contexto da escola e educação de surdos e alunos com deficiência auditiva	Segunda-feira, 11 de fevereiro de 2019	Comunicado SME nº 12, de 08 de fevereiro de 2019
C.28) Conhecendo a dimensão da cultura surda	Quinta-feira, 04 de abril de 2019	Comunicado SME nº58, de 03 de abril de 2019
A.24) Reflexões para o estabelecimento do currículo bilíngue - Libras	Quarta-feira, 30 de setembro de 2020	Comunicado SME nº103, de 29 de setembro de 2020
C.6) Educação matemática e educação de surdos na formação de professores	Segunda-feira, 17 de maio de 2021	Comunicado SME nº093, de 14 de maio de 2021
A.6) Estratégias e diálogos para o ensino bilíngue Libras/ língua portuguesa na rede municipal de Campinas	Segunda-feira, 17 de maio de 2021	Comunicado SME nº093, de 14 de maio de 2021

Continua

Conclusão

Nome da ação formativa	Data de publicação no DOM	Número do comunicado
B.3) Reflexões para o estabelecimento do currículo bilíngue - Libras	Segunda-feira, 17 de maio de 2021	Comunicado SME nº093, de 14 de maio de 2021
A.23) Quem é a criança surda na educação infantil? Refletir para construir um novo olhar sobre as diferenças	Segunda-feira, 04 de abril de 2022	Comunicado SME nº101, de 01 de abril de 2022
A.24) Estratégias e diálogos para o ensino bilíngue Libras/ língua portuguesa na rede municipal de ensino Campinas	Segunda-feira, 04 de abril de 2022	Comunicado SME nº101, de 01 de abril de 2022
B.6) Reflexões para o estabelecimento do currículo bilíngue - libras	Segunda-feira, 04 de abril de 2022	Comunicado SME nº101, de 01 de abril de 2022

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha das referidas palavras-chave para a pesquisa promoveu um recorte temporal nas ações formativas da SME. Ao utilizar “educação bilíngue” e “educação de surdos”, as publicações restringiram-se ao período após a publicação da *Portaria SME nº 13 (CAMPINAS, 2016a)*, e não localizamos ações formativas anteriores ao período. Podemos notar, pelo quantitativo de ações formativas realizadas no período, que elas se concentram após a publicação da política, incentivado também pelo ingresso de novos profissionais da educação bilíngue de surdos na RMEC, tendo em vista que essas ações formativas são, em sua maioria, realizadas com profissionais da própria RMEC como formadores. Outro destaque a ser dado é que as ações formativas muito provavelmente não se restringiram às aqui levantadas, tendo em vista que a ferramenta de busca do DOM não possibilita muitos filtros e não permite uma pesquisa tão aprofundada e que outras pesquisas realizadas já apresentaram formações voltadas à educação de surdos em período anterior⁴⁰. Além

⁴⁰ Sotero (2014, p. 116) elabora, em sua dissertação, um quadro com as ações formativas desenvolvidas na SME entre os anos de 2005 a 2012. Nele constam ações voltadas à educação bilíngue de surdos que nossa busca realizada no DOM não relacionou.

disso, nem todas as formações são publicadas em DOM, podendo ser organizadas pela própria unidade educacional, ou ainda pela SME, sem publicação, caso tenha um público já definido. Dessa forma, esse levantamento representa apenas um recorte das ações formativas direcionadas à política de educação de surdos na SME e demonstra que o compromisso com a formação continuada, previsto na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) foi efetivado.

A publicação da *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) gerou uma movimentação no Inquérito Civil SIS MP nº 14.0713.0002486/2016-8, enviado anteriormente à SME por meio do *Ofício no 54/16 33ª P.J.* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a), resultando em uma Reunião junto à Promotoria de Justiça de Campinas. A *Ata de Reunião ICP nº 14.0713.0002486/2016-8* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016b) traz os registros do debate realizado entre o Promotor de Justiça, representantes da SME, representantes da Assucamp, representantes da Unicamp, representantes do Movimento Social Surdo do município de Campinas e professores pesquisadores.

O Promotor que conduziu o debate permitiu que as partes expusessem seus posicionamentos referentes à educação bilíngue de surdos e ponderou que “como na Direito, na área da Educação haveria diferentes concorrentes, o que não significa necessariamente ser uma melhor que a outra” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016b, n.p.) e indicou que, diante disso, “seria importante a ampliação de escolas polos, tal qual o desejo da ASSUCAMP e das pesquisadoras presentes, contemplando-se a proposta de conteúdos seriados tal qual apontado pelos representantes da municipalidade” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016b, n.p.). A reunião buscava uma alternativa que atendesse aos dois públicos e, como a Assucamp sugeriu revogação da *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), a promotoria “sugeriu uma complementação, mantendo-se os pontos consensuais” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016b, n.p.). Esse indicativo realizado pelo Promotor não foi seguido pela SME, que manteve o texto original da *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), mesmo com o indicativo da Assucamp na reunião de que “embora tenha havido alguma discussão conjunta para a elaboração das políticas, as sugestões por eles apresentadas não teriam sido observadas” (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016b, n.p.).

A SME foi chamada a manifestar-se em relação às demandas do Movimento Social Surdo: 1 - manutenção da organização do atendimento em classes bilíngues nos anos iniciais; 2 - ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos em salas específicas; 3 - concursos para ocupação dos cargos da educação

bilíngue realizados em Libras; 4 - professores atuando em suas áreas de conhecimento e; 5 - o direito à aprendizagem dos alunos surdos se dê em uma organização curricular por ano ou ciclo, e que o ensino de Libras ocorra em tempo estendido.

A manifestação da SME veio por meio do documento *Resposta ao Inquérito n° 14.0713.0002486/2016-8* (CAMPINAS, 2016b), e há uma série de apontamentos no documento que visam reforçar o posicionamento da SME em relação à política inclusiva. A *Resposta ao Inquérito n° 14.0713.0002486/2016-8* (CAMPINAS, 2016b, n.p.) inicia afirmando que “a premissa que sustenta as reivindicações considera a surdez como uma diferença cultural (e não como uma deficiência)”, rejeitando a Educação Especial como o espaço da formulação de políticas para o atendimento dos alunos surdos, mas que a LDBEN (BRASIL, 1996) compreende pessoas com deficiência auditiva e com surdez como público-alvo da Educação Especial, sendo esta regida pela perspectiva inclusiva na SME.

Embora o conjunto regimental incluísse as pessoas surdas como público-alvo da Educação Especial, a resposta da RMEC demonstra uma contradição com sua própria publicação da *Portaria SME n° 13* (CAMPINAS, 2016a), que considera a surdez como elemento para garantia dos propósitos da política:

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

O documento destina ainda espaço para circulação da Libras como bem cultural, presente no seguinte trecho:

Ensinar a Libras para todos os alunos surdos da educação infantil, dos anos iniciais e para aqueles dos anos finais do ensino fundamental e EJA que ainda não a dominam, bem como promover a vivência entre surdos de forma que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as **culturas surdas** sejam focalizadas e partilhadas (CAMPINAS, 2016a, n.p. - grifos nossos).

A diferença cultural que permeia a educação de surdos também está presente no artigo 2° do Decreto n° 5.626 (BRASIL, 2005, n.p.): “para os fins deste Decreto,

considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. Sendo assim, embora a pessoa surda pertença ao público-alvo da Educação Especial, a surdez como diferença cultural é reconhecida nos documentos legais e também na própria política da SME e, dessa forma, as reivindicações do Movimento Social Surdo campineiro buscavam consolidar esse direito exposto. Para Perlin (2016) esse é o local que o Movimento Social Surdo deve ocupar, pois

É o local de gestação da política da identidade entre poder surdo e poder ouvinte, em que surge uma proximidade dinâmica da identidade surda que denominamos política de identidade, que tem sua força na alteridade e que guarda as fronteiras da identidade surda como tal (p. 69).

Em relação à manutenção do modelo que estava em vigência, com alunos surdos em classe bilíngue, a SME defende que não pode ser assim nomeado, pois eram classes multisseriadas, tendo em vista o atendimento de alunos de mais de um ano/ciclo, na turma. Além disso, utiliza-se do espaço de resposta para apresentar o motivo da escolha da organização em docência compartilhada e de que a educação inclusiva promove o contato com a diversidade. Para Lunardi (2016), pensar um currículo de ouvintes para surdos é organizar uma prescrição a partir de moldes que não necessariamente atende os alunos surdos, pois:

Estamos falando da convivência de grupos de surdos e grupos de ouvintes num determinado espaço escolar e curricular. Nesse contexto, observa-se um processo de incorporação cultural, por meio da escola e do currículo, ou seja, há uma socialização forçada de uma cultura particular - dos ouvintes - baseada na exclusão dos valores e práticas do grupo de surdos (LUNARDI, 2016, p. 163).

A justificativa para não atender a um espaço diferenciado para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para alunos surdos segue também a mesma linha argumentativa: um modelo de escola inclusiva, na qual surdos e ouvintes ocupam um mesmo espaço, reforçando a necessidade de que os surdos tenham acesso ao mesmo currículo que os ouvintes. O texto *Resposta ao Inquérito nº 14.0713.0002486/2016-8* (CAMPINAS, 2016b) indica que a ausência de Libras é o grande motivo para a dificuldade de acesso na língua

portuguesa e que, portanto, proporciona o acesso à Libras desde bebês para as crianças da RMEC. Gesueli (2015) ressalta que há diferenças nos processos de aquisição da língua portuguesa como segunda língua pelos alunos surdos que precisam ser considerados:

A questão que se coloca em relação à aquisição do português escrito pelo surdo está centrada na ênfase dada pela cultura majoritária (ouvinte) ainda sobre a relação oralidade/escrita, consolidada no grafocentrismo que favorece uma leitura através das lentes de uma cultura letrada. No campo da surdez, destacamos a importância de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema/grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita - dada pelo exercício da língua(gem) (GESUELI, 2015, p. 175).

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos deve ocorrer embasado em outras experiências, que não as já existentes na cultura ouvinte, portanto, mais do que proporcionar acesso ao professor bilíngue desde a educação infantil, é necessário disponibilizar metodologias de ensino diversificadas. A construção de Diretrizes de ensino de língua portuguesa para surdos relaciona-se a utilização de espaços, seleção de materiais, metodologias de ensino e outras abordagens que se diferenciam do ensino de língua portuguesa par ouvintes.

Em relação à solicitação da ocupação dos cargos da educação bilíngue de surdos com concursos realizados em Libras, a SME pondera da seguinte maneira:

É preciso fazer uma distinção entre os cargos: o professor bilíngue e o intérprete são ouvintes, isto é, em sua vida escolar não precisam recorrer aos recursos da educação bilíngue para se alfabetizarem e acessarem os conteúdos curriculares. O instrutor surdo, não (CAMPINAS, 2016b, n.p.).

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) indica que as pessoas surdas deveriam ter prioridade para a formação em cursos de pedagogia, Letras/Libras e outras áreas e terão prioridade em ministrar as disciplinas de Libras. A SME, ao responder que os professores bilíngues e intérpretes são ouvintes, demonstra desconhecimento em relação a essa prioridade na formação. Cabe recobrar aqui o preconizado no artigo 24 do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), já destacado nesta pesquisa, em que os

Estados se comprometem a contratar professores, inclusive com deficiência, para o ensino da língua de sinais e, como a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) amplia também ao professor bilíngue a responsabilidade por espaços de constituição de Libras, caberia também ali a presença de professores bilíngues surdos: “O tempo/espaço de constituição da Libras deverá ser mediado pelo professor bilíngue e professor/instrutor surdo que, de forma planejada, organizarão a vivência desta experiência, promovendo a circulação da Libras” (CAMPINAS, 2016a, n.p.).

A reivindicação proposta pelo Movimento Social Surdo campineiro considera o que preconiza a LBI (BRASIL, 2015), no capítulo VI, voltado ao direito ao trabalho, que, em seu artigo 35, determina que “é finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho” (BRASIL, 2015, n.p.). Como condições de acesso ao trabalho, o Movimento Social Surdo retoma o apontado no capítulo IV, do direito à educação, no que se refere a processos de ingresso ao ensino superior e educação profissional, que no inciso VI, do artigo 30, determina “VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2015, n.p.).

A solução proposta para o problema levantado é a proporcionalidade de peso entre Libras e língua portuguesa na prova de instrutor surdo e a aferição do domínio de Libras nas provas de intérprete e professor bilíngue. A indicação, embora auxilie as pessoas surdas a serem aprovadas no concurso de instrutor surdo, continua deixando-as apartadas dos demais cargos, que conforme previsto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), também deveriam ser destinadas a elas.

Em relação aos professores bilíngues atuarem nas áreas de conhecimento, a SME acatou a indicação e reforçou que faria as alterações nos próximos concursos, possibilitando que os licenciados em pedagogia atuassem na educação infantil e anos iniciais e os licenciados em Letras ou Letras/Libras atuassem nos anos finais do ensino fundamental - regular e EJA.

O último ponto apresentado foi a garantia do tempo estendido aos alunos surdos, que, de acordo com a SME, já estava previsto na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a). O documento *Resposta ao Inquérito nº 14.0713.0002486/2016-8* (CAMPINAS, 2016b) demonstra que, embora a SME esteja disposta a implementar uma política linguística, não estava disposta a

dialogar com o Movimento Social Surdo de Campinas em sua totalidade. Ao contestar propostas ali apresentadas, comete equívocos que, acompanhada do Movimento Social Surdo, poderia avançar em relação à elaboração da política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva.

Após a publicação da portaria, a *Resolução SME nº 17/2016*⁴¹ (CAMPINAS, 2016c), de 09 de novembro de 2016, instituiu a nova matriz para as escolas comum polo bilíngue. A resolução já apontava que a matriz seria utilizada pela Emef Júlio de Mesquita Filho e a alteração se daria no aumento da aula de geografia, igualando-se à carga horária das demais unidades da SME e diferenciando-se apenas pela aula de Libras de 6º a 9º ano, já presente na versão anterior.

Figura 11 - Matriz Curricular das Escolas Bilíngues - 2017

ANEXO VI

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARACTERÍSTICA DO CURSO:		ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL BILÍNGUE – A PARTIR DE 2017														Estrutura modular: 40 Semanas				
		CICLO I				CICLO II				CICLO III				CICLO IV		CHT				
		1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO			8º ANO		9º ANO	
CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	8	320	8	320	8	320	8	320	8	320	6	240	6	240	6	240	6	240	2560
	História	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
	Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	4	160	1240
	Matemática	7	280	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	5	200	2200
	Arte	3	120	3	120	3	120	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	840
	Educação Física	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	CARGA HORÁRIA PARCIAL	31	1240	31	1240	31	1240	30	1200	30	1200	29	1160	29	1160	29	1160	29	1160	10760
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	1	40	1	40	160
CARGA HORÁRIA PARCIAL	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	560	
CARGA HORÁRIA TOTAL	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	32	1280	32	1280	32	1280	32	1280	11320	

LEGENDAS:

CHS – Carga horária Semanal
CHA – Carga Horária Anual
CHT – Carga Horária Total

OBSERVAÇÕES:

- 1) Componente curricular Ensino Religioso é de matrícula facultativa.
- 2) O Componente Curricular Educação Física é ministrado no mesmo turno das demais aulas.
- 3) Os estudos relacionados à História e cultura afro-brasileira e indígena, ética, pluralidade cultural e cidadania, meio ambiente, saúde, orientação sexual, filosofia, estudos básicos do direito ao consumidor, educação para o trânsito, direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, símbolos nacionais e direitos da criança e do adolescente são tratados de forma interdisciplinar e transversal e coadunam com a concepção de currículo manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.
- 4) A matriz curricular Bilingue, nos termos da Portaria SME13/2016, é adotada em escolas regulares, definidas pela SME, que atuam como polos bilíngues, compostas por surdos e ouvintes que utilizam, como língua de instrução no processo educativo dos surdos, a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, concentrando o maior número possível de surdos para a interação entre pares e educadores competentes em Libras e a convivência com ouvintes.

Fonte: Resolução SME nº 17/2016 (CAMPINAS, 2016c, p. 7)

A inclusão da aula de geografia fez com que a jornada semanal contasse com 31 (trinta e uma) aulas, dessa forma, a escola passaria a ter, a partir de 2017, um

⁴¹ A matriz curricular instituída pela Resolução SME nº 17/2016 (CAMPINAS, 2016c) permaneceu em vigor até o ano de 2023, sendo substituída pela matriz de educação integral, por meio da Resolução SME nº 016, de 29 de novembro de 2023, tendo em vista a inserção da Emef Júlio de Mesquita Filho no programa de educação integral da SME, passando a ser nomeada Emefei Júlio de Mesquita Filho. Tendo em vista que as alterações foram realizadas no ano de 2023, com impacto no ano de 2024, fora do recorte temporal de nossa pesquisa documental, esse documento não será analisado nesta pesquisa.

horário diferenciado de saída uma vez na semana, prolongando a permanência de todos os alunos, surdos e ouvintes, na unidade. Essa inserção da aula de geografia, reduzida no momento inicial da implantação da primeira matriz do Programa de Inclusão Bilíngue, vinha sendo motivo de debate nas escolas em que o Programa foi implementado, tendo em vista a redução da jornada dos professores que já se encontravam na unidade. Mas, diferentemente de novas unidades, a Emef Júlio de Mesquita Filho já atuava com essa matriz curricular desde o início do projeto, não havendo questionamentos sobre a diferença de matriz para as demais unidades. Porém, havia o interesse da SME em expandir as escolas polo para outras unidades da RMEC, sendo necessário solucionar um item que geraria questionamentos.

Ainda em 2016, fruto do trabalho desenvolvido pelo *GT Educação de surdos*, há o *Relatório da Avaliação dos alunos surdos no município de Campinas de 2016* (CAMPINAS, 2016d). Nesse documento, há os resultados da avaliação produzida pela SME para avaliar os surdos matriculados na RMEC, com o objetivo de traçar políticas públicas para o atendimento dos referidos alunos. O documento inicia-se reafirmando a concepção da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, explicita a organização da avaliação e sua aplicação e apresenta a análise dos dados. Destaca-se aqui que o processo foi todo elaborado em um período muito curto de tempo - de 18 de outubro a 14 de dezembro de 2016. Para realizar a avaliação, o grupo informou que buscou questões da “Avaliação Institucional Participativa da Secretaria Municipal de Campinas” de 2016. Tendo em vista que a SME produziu, em 2016, a *Prova Campinas*, acredita-se que o material de avaliação tenha buscado questões dessa avaliação realizada. Porém, a metodologia de análise da avaliação divergiu da adotada pela “Avaliação Institucional Participativa da SME”, que não utiliza o conceito de erro e acerto, mas de graus de adequação da resposta.

O indicativo final da avaliação do grupo de surdos apontou para a necessidade de se promover formação para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, tendo em vista que a maior dificuldade apresentada refere-se à escrita. Para tanto, *Relatório da Avaliação dos alunos surdos no município de Campinas de 2016* (CAMPINAS, 2016d) apontara a importância da:

Necessidade emergencial de se discutir, rever e elaborar orientações, atitudes e didáticas na educação dos alunos surdos no município,

aproveitando em sua potencialidade os profissionais contratados através do concurso público para atuar com os alunos surdos. Importante ressaltar que nesse trabalho o desenvolvimento do aluno surdo deve ser prioridade e estar acima de ideologias políticas divergentes da SME (CAMPINAS, 2016d, n.p.).

As considerações finais do relatório explicitaram o principal problema vivenciado na RMEC: implementar uma nova política de educação de surdos, divergente do que a comunidade surda defende, produzida por meio de reflexão coletiva, em meio a um grupo com concepções de educação de surdos que diverge. A partir do ano de 2017, nenhuma unidade mais atenderia com o modelo de classe bilíngue e o modelo de escolas inclusivas para os surdos passaria a ser a estrutura adotada para as escolas de RMEC, mantendo ainda a organização de escola polo.

Diante da problemática estabelecida, a SME realizou uma série de ações que visavam implementar a nova política. Em 2017, houve a promoção do *Seminário de Educação Bilíngue de Surdos - As possibilidades e desafios das práticas pedagógicas inclusivas na Rede Municipal de Ensino de Campinas*. No Comunicado SME nº 159/2017 (CAMPINAS, 2017a) o objetivo delineava-se como:

Compartilhar conhecimentos acadêmicos e experiências sobre as possibilidades de organização da educação bilíngue de surdos, assim como promover reflexões e discussões sobre percursos na construção de práticas inclusivas possíveis para educação de surdos que atendam suas necessidades educacionais e garantam a qualidade social da educação pública (CAMPINAS, 2017a, p. 4).

A perspectiva inclusiva era o foco do seminário e, para tanto, foram convidados os diversos agentes mobilizados no debate da mudança de modelo dos anos anteriores: membros da comunidade surda, representantes do Ministério Público, docentes de universidades, entre outros. A intencionalidade da proposta foi promover um debate que girasse em torno das potencialidades da educação inclusiva para a educação de surdos e apresentasse práticas desenvolvidas nas unidades educacionais no ano vigente.

No ano de 2017, temos também o *Memorando 71/2017* (CAMPINAS, 2017b), que tem como assunto a indicação de encaminhamentos para a qualificação do projeto “Escola bilíngue Libras/Língua Portuguesa” na Emef Júlio de Mesquita Filho. O documento é a resposta do Núcleo de Educação Especial aos questionamentos feitos pela equipe escolar referente aos desafios enfrentados na implementação do

novo modelo. Há ali propostas que visavam reforçar a política linguística proposta na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), como a garantia de mais espaços para trocas linguísticas entre os alunos surdos no turno escolar, por meio de reagrupamentos, ou ainda a indicação de que a escola implementasse o período estendido aos alunos surdos, garantindo assim um espaço fixo e contínuo de aprendizagem de Libras. As orientações versavam sobre a organização de práticas pedagógicas que proporcionassem aos alunos surdos e ouvintes o acesso a todo o processo educativo.

Há, contudo, um ponto que diverge em relação à concepção de educação bilíngue de surdos nesse documento que levou à sua seleção. Quando questionados em relação ao ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e como organizar essa proposta, a resposta encaminhada à unidade apresenta destaca o seguinte aspecto:

Quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa, as práticas sociais que usam a leitura e escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos são possíveis e significativas para os alunos surdos e ouvintes, não havendo assim o porque separar esses alunos para o desenvolvimento dessa práticas pedagógicas (CAMPINAS, 2017b, p. 3).

Embora possamos adotar os mesmos conteúdos e as mesmas práticas sociais para o ensino de língua portuguesa para surdos e ouvintes, a concepção de educação bilíngue adotada pela SME na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) é a de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Dentro da concepção linguística, há diferenças de estratégia de ensino, de metodologia quando adotamos o ensino de uma língua como primeira língua ou como segunda língua e diferenças ainda maiores quando essa segunda língua é ensinada em apenas uma das suas modalidades. Karnopp (2015) destaca que a língua portuguesa encontra, muitas vezes, um espaço de superioridade à língua de sinais e que, nas estratégias de ensino:

Na escola, busca-se uma correspondência estreita entre língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente sinais são inventados, a língua de sinais é artificializada e a escrita do português

é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos (KARNOPP, 2015, p. 227).

A autora defende que é necessário ensinar português como segunda língua sob uma outra perspectiva, analisando “processos e práticas discursivas” empregadas pelos alunos surdos no ato de produzir em língua portuguesa, para que seja possível desvincular Libras da língua portuguesa. Assim sendo, embora os documentos elaborados pela SME apresentem a concepção de língua portuguesa como segunda língua, a implementação dessa política não seguia o preconizado. Outros documentos analisados nos encaminharão para o entendimento de que o objetivo aqui era garantir o acesso do surdo à língua portuguesa, tal qual os ouvintes, contudo, a forma como ficou registrado no *Memorando 71/2017* (CAMPINAS, 2017b) dá indícios de que, naquele momento, a SME não se aprofundava na reflexão de diferenças metodológicas necessárias para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.

No ano de 2019, o Núcleo de Educação Especial disponibilizou o documento *Orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino – Educação Bilíngue de Surdos* (CAMPINAS, 2019a, n.p.), que tem como objetivo orientar a escrita do Projeto Pedagógico, de acordo com “princípios e procedimentos da educação bilíngue de surdos na perspectiva da educação inclusiva”. O documento apontava a necessidade de elaboração dos seguintes planos: plano de atuação na docência compartilhada, elaborada pelo professor bilíngue e pelo professor de classe comum; plano de ensino de língua portuguesa em docência compartilhada para os anos finais do ensino fundamental - regular e EJA -, elaborado pelo professor bilíngue e o professor de língua portuguesa; plano de ensino de Libras em período estendido; plano de circulação de Libras para a comunidade escolar; plano de ensino de Libras como componente curricular nos anos finais do ensino fundamental para surdos e ouvintes.

Muito mais do que orientar a escrita do Projeto Pedagógico (PP), as *Orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino – Educação Bilíngue de Surdos* (CAMPINAS, 2019a) reafirmam a política da SME frente à educação de surdos e aprofundam conceitos que, na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) e em documentos anteriores, não foram tratados em sua

profundidade. Portanto, o objetivo do documento também é fortalecer a política de educação de surdos estabelecida na SME.

O texto traz trechos de Projetos Pedagógicos de unidades que já reproduzem, na escrita, as experiências bilíngues vivenciadas no cotidiano escolar, reforçando que o PP deve conter toda a prática escolar. No documento quatro aspectos são enfatizados: a aquisição e circulação de Libras na unidade educacional; a língua portuguesa como segunda língua; a docência compartilhada; e a interpretação. Em relação à aquisição e circulação de Libras, as orientações apontam para a necessidade de que “as escolas com surdos organizem tempos/espços para ensino e aprendizagem e uso da Libras entre surdos, entre ouvintes, entre surdos e ouvintes e entre os profissionais da escola e com os familiares dos surdos” (CAMPINAS, 2019a). Espera-se que a Libras circule, o tempo todo, pela comunidade escolar, constituindo, assim, uma comunidade linguística que compartilhe Libras e língua portuguesa.

Em relação à língua portuguesa escrita para surdos, há um detalhamento em relação ao documento *Memorando nº 71/2017* (CAMPINAS, 2017b) que demonstra um avanço em relação à concepção apresentada anteriormente. No que diz respeito à organização de espaços para o ensino, as orientações apontam que:

Para sistematização do processo de aquisição de Língua Portuguesa para surdos é necessário que a escola organize espaços/tempos que contemplem experiências e materialidades (individualizadas, em pequenos grupos, no coletivo) próprias para aquisição de segunda língua, que partem de habilidades já adquiridas na primeira língua e contemplem materialidades visuais e contextualizadas às práticas sociais (CAMPINAS, 2019a, n.p.).

Diferente do primeiro documento, há aqui uma abertura para outras organizações do ensino de língua portuguesa como segunda língua, há o indicativo de reagrupamentos temporários “voltados às especificidades visuais e linguística de surdos e de ouvintes para aquisição de Língua Portuguesa, considerando sempre que os direitos de aprendizagem são comuns a todos os alunos” (CAMPINAS, 2019a, n.p.), garantindo a continuidade da perspectiva inclusiva.

Os últimos dois aspectos abordados referem-se à docência compartilhada e à interpretação, ou seja, a relação do trabalho do professor bilíngue e do intérprete

com o professor de classe comum. A docência compartilhada é descrita como uma experiência que exige dos profissionais envolvidos uma interação constante:

Na docência compartilhada é necessário que ambos os professores se comprometam de forma articulada em: ter objetivos mútuos e específicos; compartilhar responsabilidades; compartilhar recursos; construir o processo pedagógico da turma em equidade; refletir e replanejar a prática; autoavaliar-se; olhar e escutar de forma atenta os alunos; partilhar e construir conhecimentos no coletivo; comunicar-se de forma aberta, franca, respeitosa e confortável (CAMPINAS, 2019a, n.p.).

A docência compartilhada é compreendida como um espaço constante de trocas e de tomadas de decisão coletivas, na qual tanto professor bilíngue quanto professor de classe comum precisam dialogar constantemente para fazerem escolhas que beneficiem alunos surdos e ouvintes.

Em relação ao intérprete, é destacada a necessidade de que todas as informações sejam traduzidas aos alunos, inclusive em seus detalhes, dentro das especificidades da Libras, garantindo que o aluno possa elaborar suas reflexões individuais sobre as práticas pedagógicas. Verifica-se, no documento, a ausência de indicativo para o registro, no PP, da atuação do instrutor surdo. Isso ocorre devido ao fato de que, em 2019, o profissional continuava ausente na RMEC.

Em 2019, dois Decretos foram publicados alterando as atribuições do cargo da prefeitura. O Decreto nº 20.351 (CAMPINAS, 2019b), de 11 de junho de 2019, apresenta as atribuições do professor bilíngue com as mesmas dos demais professores da RMEC e já altera as atribuições do instrutor surdo, excluindo-se delas a responsabilização pelo ensino de Libras, tendo em vista que o cargo não possui formação em nível superior e enfatizando a atuação como referência surda:

Atuar como referência de identidade, língua e cultura surda, facilitando a participação dos alunos surdos nas práticas culturais da escola e intermediando o processo de construção do conhecimento curricular de acordo com o projeto pedagógico da unidade educacional (CAMPINAS, 2019b, n.p.).

O papel do instrutor surdo como modelo linguístico, cultural e de identidade surda permeia a atribuição do cargo e, portanto, a ocupação desse cargo por uma pessoa surda deveria ser prerrogativa básica, ficando essa informação presente nos requisitos de ingresso, porém, não é o que ocorre. Alguns meses depois, há a

publicação do Decreto nº 20.544 (CAMPINAS, 2019c), de 24 de outubro de 2019, que altera as atribuições recém publicadas, incluindo nelas especificidades do cargo de professor bilíngue, tais como: “atuar em docência compartilhada, na qual ambos os docentes devem ter objetivos mútuos e específico” e “responsabilizar-se pelo ensino e circulação da Libras para toda comunidade escolar” (CAMPINAS, 2019c, p. 4). Essas alterações incluem as atribuições previstas na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) e também a responsabilização pelo ensino de Libras que deixava de configurar nas atribuições do instrutor surdo a partir do Decreto nº 20.351 (CAMPINAS, 2019b).

No cenário nacional, o ano de 2020 foi marcado pela conturbada publicação do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Como já detalhado no capítulo 2, o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) trouxe uma série de propostas para a educação de surdos, como a indicação da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, mas, em contrapartida, reestabelecia o atendimento em escolas especializadas, reduzindo a totalidade do caráter inclusivo da política anterior.

Embora o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) tenha sido revogado apenas no dia 1º de janeiro de 2023, no início do terceiro mandato do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ele não permaneceu muito tempo em vigor, pois, devido à pressão de diversos movimentos sociais e o ajuizamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade, teve liminar favorável à sua suspensão no mês de dezembro de 2020.

Em 2020, a SME publicou o *Caderno Curricular Temático: Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2020a), fruto dos debates e reflexões realizadas coletivamente em Grupos de Trabalhos (GT) da SME. Convém ressaltar que toda a produção de Diretrizes e Cadernos Curriculares da SME são produzidos na relação dialógica com os profissionais envolvidos no processo, em constituição de GTs e amplos debates em rede, além de contar frequentemente com o apoio de pesquisadores de universidades parceiras. O objetivo do caderno é:

Elaborar um registro da história da educação especial na Rmec a partir da voz de seus atores; refletir sobre as práticas curriculares das

escolas a partir dos princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva; realizar estudos sobre a relação entre currículo, educação especial e inclusão; registrar os saberes/fazeres constituídos sobre educação especial no contexto da escola e; promover o direito dos professores, especialistas e profissionais do quadro de apoio à formação continuada em sua área de atuação (CAMPINAS, 2020a, p. 19).

O caderno é de extrema relevância para não apenas registrar a memória da trajetória da Educação Especial na RMEC, mas reafirmar seus princípios inclusivos e detalhar como estes desenvolvem-se na prática pedagógica. Viu-se, na trajetória analisada, que a produção documental da Educação Especial em Campinas é sempre muito rica e repleta de produções, demonstrando que o processo reflexivo é constitutivo da consolidação da política inclusiva desenhada na SME. Para garantir que a prática da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva fosse internalizada por todos, o processo de orientações, de compartilhamento da prática e de formação continuada precisou ser constante na SME.

O *Caderno Curricular Temático: Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2020a) é dividido em três partes: a primeira destinada a Educação Especial e currículo escolar; a segunda com o registro da memória da Educação Especial na RMEC; e a terceira composta por narrativas da Educação Especial em contexto escolar. A educação bilíngue de surdos tem um capítulo destinado a ela e sua organização ficou sob responsabilidade do *GT - Alunos surdos e com deficiência auditiva e práticas curriculares para a educação inclusiva (2014-2019)*. A introdução do capítulo 6 - educação bilíngue de surdos, apresenta quem são os atores que produziram narrativas para o documento:

As narrativas que compõem o capítulo que especificamente aborda a educação de alunos com surdez foram escritos por atores que falam de diferentes lugares: a professora da sala, a professora bilíngue, a intérprete, um professor de história, professoras de educação especial a orientadora pedagógica e uma mãe realizam seus depoimentos e mostram a importância da Libras e da visualidade na educação dos alunos surdos, como forma de acesso ao português escrito como segunda língua (CAMPINAS, 2020a, p. 154).

O capítulo inicia-se com um texto de minha autoria, tendo em vista que, até o ano de 2020, eu atuava como orientadora pedagógica junto à Emef Júlio de

Mesquita Filho. O texto direcionava ao olhar que a orientação pedagógica tinha frente à implementação de uma nova política, levantando os desafios enfrentados e questionamentos que, até o momento, não haviam sido solucionados. Analisar e destacar a própria escrita é um processo complexo, porém o texto aborda como temas principais os aspectos tratados em dois documentos que compuseram essa análise de dados: *Ofício no 54/16 33ª P.J.* (MINISTÉRIO PÚBLICO, 2016a) e a *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), tendo em vista que os pontos destacados são a mudança na organização do transporte e o impacto no público atendido pela unidade e a implementação de uma nova política a partir de 2017 e seus desdobramentos.

O segundo texto do capítulo destinado à educação bilíngue de surdos foi escrito por uma professora de educação infantil e versa sobre sua atuação, em docência compartilhada, para o ensino de Libras e o letramento de surdos e ouvintes. A professora descreve como o diálogo e a troca de práticas entre ela e as professoras bilíngues com a qual atuou proporcionaram às crianças surdas e ouvintes experiências que potencializaram a comunicação, é possível verificar esse aspecto no seguinte relato:

A partir do contato com a professora bilíngue, percebemos que tínhamos bem claro quais eram os nossos objetivos referentes à inclusão com a turma: difundir a língua de sinais na sala de aula de modo que todos os alunos se comunicassem com tranquilidade com Anderson, permitindo que Anderson tivesse acesso a Libras num ambiente vivo e dinâmico e não somente com sinais isolados e traduzidos de maneira descontextualizada (CAMPINAS, 2020a, p. 158).

O relato produzido visava demonstrar como a professora implementou a política linguística com as crianças da educação infantil e quais os impactos na relação com os processos de aprendizagem. Essa preocupação também se torna presente no terceiro texto do capítulo, produzido por uma professora bilíngue que atuava na educação infantil, ao apresentar uma variedade de atividades desenvolvidas com o objetivo de aquisição de Libras e fortalecimento de tal língua. A professora destacava que algumas políticas definidas na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) ainda não foram implementadas, como a presença do instrutor surdo, que, de acordo com a professora, seria ideal na relação em sala de aula “pois ele seria a referência das crianças surdas para construção da identidade e cultura

surda” (CAMPINAS, 2020a, p. 160). Ao apresentar todas as experiências produzidas em contexto escolar, a professora reforçava a proposta da SME de que a Libras precisa circular com igual prestígio e, para tanto, o texto encerrava-se com a afirmação de que “a Libras deve ser viva dentro da escola, e uma língua só é viva quando é usada, não só de vez em quando, mas constantemente em todos os espaços e tempos” (CAMPINAS, 2020a, p. 165).

O quarto relato do capítulo foi produzido por um professor de história que lecionava na escola comum polo bilíngue de EJA. A experiência vivenciada reforça a presença de profissionais da educação bilíngue na unidade e de como intérpretes e professores bilíngues foram essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor de história, tendo em vista que, por mais que o professor tenha frequentado os cursos oferecidos pela professora bilíngue, não tinha domínio de Libras suficiente para ensinar em língua de sinais. Porém, a formação continuada proporcionou ao professor a compreensão da relação da pessoa surda com o processo de aprendizagem, explicitada no trecho:

Em minha dinâmica de aula, uso com certa frequência filmes e imagens. É interessante notar que nesse tipo de material e linguagem, os estudantes surdos apresentam, na minha perspectiva, em geral, melhor trânsito na leitura e interpretação que os ouvintes (CAMPINAS, 2020a, p. 167).

Além disso, a publicação conta com um relato produzido por pais de uma criança surda da educação infantil. Nele, os pais apresentam a trajetória de vida e acompanhamento pedagógico, com destaque à política da rede, em que a família afirma que a unidade em que a criança estuda tem o bilinguismo incorporado, de forma com que todos conseguem manter uma comunicação mínima em Libras com as crianças surdas lá matriculadas.

O sexto relato foi produzido por duas intérpretes que atuavam na escola comum polo bilíngue de ensino fundamental regular. As profissionais especificaram as principais dificuldades vivenciadas na atuação sem sala de aula de 6º a 9º ano e ressaltaram a importância da parceria entre professor e intérprete.

Interpretar não é traduzir de uma língua para outra, mas sim de uma cultura para outra, e há elementos da cultura ouvinte que não existem na cultura surda e vice-versa. É possível tornar esses elementos compreensíveis para os surdos, desde que haja prévio planejamento,

quando se trata de assuntos que se sabe antecipadamente que serão abordados.

Por isso, quanto mais estreita for a parceria entre intérprete e professor, maiores as chances de alcançar o aluno com o conteúdo programado (CAMPINAS, 2020a, p. 171).

O relato das intérpretes aponta para um aspecto importante da política de educação bilíngue de surdos, pois, embora a docência compartilhada seja definida na *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) como uma ação a ser desenvolvida entre professor de classe comum e professor bilíngue, é necessário também compartilhar práticas entre professor e intérprete para que seja possível alcançar as expectativas desejadas.

O penúltimo relato do capítulo é novamente produzido pela professora bilíngue que atuava na educação infantil, dessa vez detalhando a experiência na atividade desenvolvida em período estendido ao turno escolar, denominada “*Tempo/Espaço de aprendizagem e vivência em Libras para Surdos para Educação Infantil*”. A professora relatou que seu objetivo, neste espaço, era:

Propiciar condições para que a criança surda aprenda sua língua natural, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para que possa se desenvolver ao ponto de conseguir comunicar com clareza o que desejar, expressando seus sentimentos e vontades usando a Libras, e assim conhecer a si própria e conhecer o mundo (CAMPINAS, 2020a, p. 172).

Essa organização é parte integrante da política de educação bilíngue de surdos instituída pela *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a) e proporcioná-la às crianças surdas reforça a política linguística. Fortalecer a Libras na educação infantil é parte fundamental para que, no avançar do processo de escolarização, os alunos surdos tenham acesso a todos os seus direitos de aprendizagem.

O texto que encerra o capítulo voltado à educação bilíngue de surdos foi produzido por duas professoras de Educação Especial que coordenaram o *GT alunos surdos e com deficiência auditiva*, já mencionado anteriormente. As professoras atuavam na Educação Especial da escola comum polo bilíngue de ensino fundamental regular e relataram suas experiências no processo articulação da educação bilíngue de surdos com todos os profissionais da unidade. As professoras destacaram que, em seu trabalho na unidade, o principal trabalho era “o de conscientizar os professores que recebem em suas salas de aula alunos surdos e

autistas, surdos e Down e surdos múltiplos, do potencial de aprendizado que eles têm, inclusive através da Libras” (CAMPINAS, 2020a, p. 176).

O relato das professoras detalhava suas ações de acompanhamento e de formação continuada na unidade, os processos de intervenção e de acompanhamento aos alunos em sala de aula e a importância de profissionais de Educação Especial na educação bilíngue de surdos que, segundo as professoras:

Neste caso, a visão da educação especial passa a ser imprescindível pelo conhecimento e organização de serviços, por exemplo: encaminhamentos para entidades e centro de saúde, cuidador, transporte adaptado, materiais e recursos necessário para efetivar a participação da criança no contexto de sala e escola, assim como o desenvolvimento da autonomia e protagonismo em sala.

Para tanto as professoras de Educação Especial realizam reuniões de planejamento com os professores e também os auxiliam na preparação de material e intervenção com o mesmo dentro e fora da sala de aula (CAMPINAS, 2020a, p. 179).

O relato das professoras de Educação Especial encerra o capítulo destinado à educação bilíngue de surdos e também o *Caderno Curricular Temático: Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2020a) reforçando que, o compartilhar nesse novo modelo proposto pela SME envolve muitos profissionais da unidade e que são necessários muitos espaços de troca, de interação, de diálogo para que a política de educação de surdos possa se efetivar.

O ano de 2020 foi marcado não apenas pela publicação do Caderno Curricular, mas mundialmente pela pandemia de Covid-19. O isolamento social gerado pela pandemia impactou na produção de documentos da RMEC, pois os esforços voltaram-se para orientações para o trabalho de ações mitigadoras e emergenciais no período de suspensão de atividades. Diante disso, a Educação Especial produziu o documento *Orientações para a organização do trabalho da Educação Especial no contexto de isolamento social* (CAMPINAS, 2020b), que tinha como objetivo:

Subsidiar a equipe escolar na organização do trabalho da professora de educação especial no contexto da escola, na organização do atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais e na organização da educação bilíngue de surdos (CAMPINAS, 2020b, n.p.).

Em relação à educação bilíngue de surdos, o objetivo do documento era garantir que os alunos surdos conseguissem acessar todo o material disponibilizado na plataforma digital e garantir que a Libras continuasse circulando, tendo em vista que, para muitos alunos, a escola era o único espaço em que o acesso à língua de sinais ocorria. Portanto, o documento enfatizava a garantia de acessibilidade de todos os materiais disponibilizados nas plataformas digitais, bem como de todas as interações promovidas por meio de encontros virtuais. Para garantir isso, o documento orientava que:

A equipe escolar deve organizar as propostas nas plataformas digitais de modo que atendam as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Organizando interações, explicações e interpretações em Libras e/ou em uma perspectiva viso espacial (maneira que o surdo se relaciona com o mundo), sendo a imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais para todos os alunos (CAMPINAS, 2020b, n.p.).

Há toda uma preocupação no documento de que a Libras esteja presente em todas as propostas destinadas aos alunos surdos nesse momento de isolamento social, garantindo a acessibilidade das propostas e reforçando a política linguística a qual a SME se propõe a desenvolver.

Temos ainda a publicação de um último documento em 2020, que consiste no detalhamento da organização do trabalho da Educação Especial, que é uma produção recorrente do trabalho da Educação Especial. O documento *Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas* (CAMPINAS, 2020c) tem como objetivo apresentar os dados da rede referentes ao atendimento do público-alvo da Educação Especial e os serviços oferecidos para o atendimento dos alunos. No documento, reforça-se o princípio inclusivo e, quanto ao detalhamento da educação bilíngue de surdos, há o indicativo de quais são as unidades educacionais que são as escolas comuns polo bilíngue: Emef Júlio de Mesquita Filho e Cemefeja Sérgio Rossini. Além disso, há um quadro com o quantitativo de alunos surdos matriculados em cada unidade da RMEC com atendimento bilíngue, demonstrando que não apenas nestas duas escolas há a implementação da política:

Tabela 9 - Alunos surdos por escola

Quadro 3 - Número de alunos surdos por escola em 2020		
	Escola	alunos surdos
1	Júlio de Mesquita Filho (Escola Pólo Bilíngue)	53+7 DM ⁴² = 60
2	EMEF Profa Elza Maria Pellegrini de Aguiar	1
3	EMEF Dulce Bento Nascimento	3
4	EMEF Padre Domingos Zatti	1
5	CEMEFEJA Paulo Freire	4
6	CEMEFEJA/EJA Sérgio Rossini	3
7	CEI Lídia Bencardini Maselli	2
8	CEI Manoel Affonso Ferreira	1
9	Esther Aparecida Vianna	1
10	CEI Maria Odete de Souza Motta	1
	Total	77

Fonte: Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2020c, n.p.)

O quadro possibilita verificar que, embora exista uma política de centralização em escola polo bem efetivada, ainda há famílias que optam pelo atendimento em unidades próximas à residência.

Em 2021, um novo documento de apresentação da política de Educação Especial foi produzido. Intitulado *Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas* (RMEC) (CAMPINAS, 2021) adensa um pouco mais as questões da educação bilíngue de surdos, apresentando a trajetória para a implementação da política atual. O documento destaca que a mudança de política foi uma decisão do Depe e explicita os motivos em:

Em 2013 o DEPE avaliou que embora respeitasse as especificidade linguísticas dos alunos surdos a organização das escolas polo bilíngues trazia contradições em relação ao que era política educacional da Rede, uma vez que os alunos surdos regularmente matriculados em turmas comuns eram retirados todos os dias de suas turmas de origem para serem atendidos por professor bilíngue em uma única turma que congregava alunos de 1º ao 5º ano, configurando-se em uma classe multisseriada, organização estranha à política de ensino fundamental da Rede Municipal (CAMPINAS, 2021, n.p.).

⁴² Deficiência Múltipla

Compreender como se realizam as tomadas de decisão referentes às políticas públicas e de que forma elas se relacionam é indispensável para o desenvolvimento de uma pesquisa documental. O documento *Ofício SME/Depe nº 14/2013* (CAMPINAS, 2013c) apresentava o incômodo do Depe em relação ao programa em vigência e já detalhava quais ações o mesmo encaminharia para promover a elaboração de uma nova política. Nesse documento há a explícita referência de que as classes bilíngues eram compreendidas como um movimento que não se articulava com a proposta inclusiva na SME e, portanto, destoava da política de Educação Especial.

Interessante destacar, que no documento *Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas* (RMEC) (CAMPINAS, 2021) há também o detalhamento de ações formativas realizadas para a implantação da nova política, que passou por audiência pública na câmara dos vereadores no ano de 2014:

Em fevereiro de 2015 o NEE constituiu um Grupo de Trabalho envolvendo professores da Rmec especializados em deficiência auditiva para que, juntos, avançássemos na implementação do projeto. Além disso, a então Secretaria da pessoa com deficiência instituiu um grupo de trabalho envolvendo as Coordenadorias da Educação Básica/Núcleo de Educação Especial, de Suprimentos e Arquitetura Escolar da SME para que essa política se desse a partir de parcerias entre a SME, a então Secretaria da pessoa com deficiência e as demais instâncias do governo municipal (CAMPINAS, 2021, n.p.).

A SME tem, nos grupos de trabalho, uma ferramenta de debate coletivo, permitindo envolver diversas instâncias na implementação de políticas. Ainda que a nova política da educação bilíngue de surdos não fosse unânime entre os profissionais da RMEC, o GT garantia que estes pudessem participar do movimento de reflexão acerca da elaboração da nova estrutura.

No documento *Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas* (RMEC) (CAMPINAS, 2021) há também o descritivo do quantitativo de profissionais da educação de surdos: 21 professores bilíngues, 10 intérpretes de Libras, nenhum instrutor surdo. A grande dificuldade na garantia de profissionais para a política residia, ainda, em instrutores surdos que,

mesmo tendo um concurso em 2019 (edital 02/2019)⁴³ com candidatos aptos, nenhum havia sido convocado.

Em âmbito nacional, o Movimento Social Surdo ganhou espaço no governo federal que se instaurou entre 2018 e 2022, com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) e, a partir de então, a elaboração e a implementação de políticas públicas voltadas ao público surdo nacionalmente tornou-se mais constante e a presença de líderes surdos neste espaço proporcionou muitas reflexões e dissonâncias dentro do próprio movimento. Em 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), de 3 de agosto de 2021, que 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. Essa ação é um marco importante dentro da política de educação de surdos, antes tratada e acompanhada dentro da modalidade da Educação Especial, agora passa a vigorar como uma modalidade de ensino:

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 (BRASIL, 2021, n.p.).

⁴³ Os pré-requisitos para o concurso público de instrutor surdo não restringiam a participação apenas a pessoas surdas. Dessa forma, a lista de classificados conta com ouvintes e surdos. Os primeiros a ingressarem, no ano de 2022, eram ouvintes. Apenas no ano de 2024, o primeiro surdo foi convocado pelo concurso, pela lista especial. O setor jurídico da prefeitura não autorizou a abertura de concurso público destinado apenas a um grupo de pessoas, constando como pré-requisitos apenas “Ensino Médio Completo + Proficiência em LIBRAS a ser aferida em Concurso Público”. Essa amplitude no cargo faz com que os profissionais não possam, necessariamente, atuar como referência de identidade surda aos alunos surdos.

A nova escrita da lei amplia as organizações de atendimento e inclui, também, as pessoas surdas com deficiências múltiplas, garantindo a elas também o direito ao acesso à educação bilíngue. Diferentemente do preconizado no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), o único profissional referenciado na Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) é o professor bilíngue, não sendo citada a presença do intérprete de Libras. Isso se dá pelo entendimento de que, na modalidade bilíngue, os responsáveis pelo ensino são professores, devendo os alunos serem acompanhados, assim, por “professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (BRASIL, 2021, n.p.).

Em 2022, o governo federal, por meio da Dipebs, publicou uma cartilha técnica “com o objetivo de orientar os estados, os municípios e o Distrito Federal [...] para as novas construções, ampliações ou reformas de Escolas Bilíngues de Surdos” (BRASIL, 2022, n.p.). O documento *Instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS* (BRASIL, 2022) vai conceituar o que é e como deve se estruturar a escola bilíngue de surdos prevista na Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021). Dentre esses princípios, três aspectos se destacam:

O ente interessado ao optar pela modalidade bilíngue de surdos terá ciência que a língua de comunicação, interação e o ensino dar-se-á em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para todo público-alvo das EBS;

A garantia de transporte escolar diário gratuito e acessível aos estudantes que serão matriculados nas Escolas Bilíngues de Surdos, principalmente, quando estas atendem estudantes surdos de localidades distantes e/ou municípios próximos que não possuam esse tipo de Escola; [...]

Não haverá a presença de intérprete de Libras-Português em sala de aula, uma vez que o PNEBS propõe que a língua de instrução e interação seja a Libras, com exceção do guia-intérprete para surdocegos (BRASIL, 2022, n.p).

O documento preenche um espaço vazio que existia desde o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no qual a definição de escolas bilíngues de surdos permitia mais de uma interpretação. Analisando o descritivo, verificamos que a SME não atende dois dos requisitos com a política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva, a saber: 1 - nas escolas comum polo bilíngue a interação não se dá com a Libras como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade

escrita para todo o público-alvo da unidade, sendo esta destinada apenas para os surdos e; 2 - há a presença de intérpretes educacionais atuando nos anos finais do ensino fundamental - regular e EJA. Ou seja, a proposta presente na RMEC, embora traga alguns conceitos de política linguística para a educação bilíngue de surdos, se enquadra no modelo de escolas comum, inclusivas. Diferencia-se destas, entretanto, por possibilitar aos alunos surdos experiências linguísticas diferenciadas do que encontrado em modelos de outros sistemas de ensino.

O documento *Instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS* (BRASIL, 2022) contribui para elucidar como a educação bilíngue de surdos deve ser compreendida, objetivando unificar a compreensão nacional desse conceito que, por muitas vezes, foi tão distorcido.

Esses documentos nacionais, ao que parece, não tiveram impacto na política da SME, visto que a política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva já atendia à educação bilíngue de surdos dentro da perspectiva da educação inclusiva, que é a adotada e defendida pela SME. Diante disso, não houve mudanças no atendimento após a criação da modalidade da educação bilíngue de surdos na LDBEN.

Em 2022, a RMEC retomou a escola polo de educação infantil, agora no CEI Dr. Manoel Affonso Ferreira. Não há um documento que oficialize a criação da escola polo comum bilíngue de educação infantil, em 2021, porém é possível acompanhar o aumento de bloco de professor bilíngue na unidade a partir da resolução de atribuição que, anualmente, a partir da publicada em 2021 (Resolução SME nº 020, de 27 de outubro de 2021), passa a contar com mais profissionais alocados no CEI⁴⁴.

A última publicação aqui analisada referente à educação bilíngue de surdos no período delimitado para nossa pesquisa é realizada em 2022, com a oficialização do transporte destinado aos alunos surdos, por meio da *Resolução SME nº017, de 18 de outubro de 2022* (CAMPINAS, 2022), que define critérios e procedimentos para a utilização do transporte escolar pelo(a)s aluno(a)s residente(s) no município

⁴⁴ A não oficialização das escolas comum polo bilíngue é um problema que ocorria desde o Programa de Inclusão Bilíngue e que se manteve com a nova política. A Emefei Júlio de Mesquita Filho é a única unidade que possui documentos que a formalizam como escola comum polo bilíngue. Para as demais unidades (CEI Dr. Manoel Affonso Ferreira e Emeja Sérgio Rossini) são criados blocos de atuação de profissional de educação bilíngue de surdos (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete) diferenciado das demais unidades da RMEC e estes são publicados na resolução de atribuição, também é ofertado transporte diferenciado aos alunos, mas não há publicação de resolução que inclua essas unidades na organização de escola comum polo bilíngue.

de Campinas e matriculado(a) s nas escolas de Educação Básica, das redes públicas municipal e estadual, e nas escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME e dá outras providências. Dentre as modalidades de transporte oferecidos, há o transporte escolar diferenciado, ofertado “para aluno(a)s surdo(a)s residentes em Campinas e matriculado(a)s nas escolas comuns polos bilíngues: Libras/Língua Portuguesa da SME” (CAMPINAS, 2022, n.p.).

Como já analisado, esse transporte está em vigor desde o ano de 2016, contudo, somente em 2022 foi publicada sua regulamentação. Isso é de extrema importância, tendo em vista que, por meio de uma resolução, há uma estabilidade maior na garantia desse serviço. A política linguística, proposta pela SME, também se faz na consolidação do transporte, pois, há a exigência de que “o Transporte Escolar Diferenciado deve contar com a presença de monitor(a), com conhecimento da Libras” (CAMPINAS, 2022, n.p.), garantindo, assim a comunicação dos alunos surdos, também, durante o percurso de ida à unidade educacional e de retorno à residência.

Como já proposto no capítulo anterior, o presente capítulo se encaminhará para seu encerramento recapitulando as categorias de análise propostas e a forma com que elas se apresentaram nos documentos analisados. Sendo assim, o capítulo 5 tinha como objetivo analisar como a RMEC implementou a educação de surdos entre os anos de 2008 a 2022, articulada a documentos nacionais e internacionais. Os aspectos analisados foram: a concepção da educação de surdos, a estrutura da educação de surdos, os profissionais mobilizados para a educação de surdos e a formação continuada dos profissionais da rede.

A partir de 2007, a educação bilíngue de surdos já passava a ser a concepção vigente na RMEC e ela permeia todo o período aqui analisado. Para além disso, a SME também instituiu uma política linguística, na qual Libras é a centralidade da educação dos surdos. Como a concepção se mantém, o que se difere durante o período é a estrutura da educação de surdos. Em um primeiro período, que se inicia em 2008 e finaliza por completo apenas no ano de 2016, a estrutura é de escolas polo com classes bilíngues destinadas apenas aos alunos surdos, instituídas por meio do Programa de Inclusão Bilíngue. O objetivo do Programa era ampliar-se por toda a cidade, com uma escola polo de cada etapa/modalidade de ensino em cada Naed. Todavia, a compreensão da SME de

que a política inclusiva deveria permear todas as esferas da Educação Especial fez com que, a partir de 2014, as escolas que compunham o Programa já passassem a compor o novo modelo inclusivo, restando no Programa apenas a Emef Júlio de Mesquita Filho. Em 2016, com a publicação da *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), a política foi oficialmente reestruturada e, a partir de 2017, nenhuma unidade mais organizava-se com classes bilíngues.

A nova estrutura propunha escolas comuns polos bilíngues: com Libras/língua portuguesa como línguas; escolas comuns com surdos; e classes comuns com alunos com deficiência auditiva. Todas atendem alunos surdos e ouvintes, na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, por mais que a concepção seja a educação bilíngue de surdos, é essencial destacar que é a educação bilíngue de surdos na perspectiva inclusiva. A estrutura disponibiliza, contudo, um período estendido de constituição de Libras, no qual é dado ênfase na Libras como L1 e no fortalecimento da cultura e identidade surda.

Em relação aos profissionais mobilizados, inicialmente os professores que atuavam no Programa de Inclusão Bilíngue têm conhecimento em Libras e passam por um processo seletivo interno. Intérpretes de Libras e instrutores surdos são contratados, via Feneis, enquanto se aguarda a criação de cargos e o concurso público. Em 2010 há a criação de cargos de professor bilíngue, intérprete educacional de surdos e instrutor surdo, cujas vagas não são preenchidas em suas totalidades e, diante disso, há necessidade de prorrogação do contrato com a Feneis ainda por algum tempo, mesmo com o concurso vigente. O cargo com a maior dificuldade de preenchimento é o de instrutor surdo.

A formação continuada ganha outros contornos nesse período analisado. No período anterior, grandes seminários eram constantes e, entre 2008 e 2022, houve maior publicação de grupos de estudos e grupos de trabalhos, principalmente no período posterior à publicação da *Portaria SME nº 13* (CAMPINAS, 2016a), visando à implementação da nova política.

Podemos perceber que, embora o recorte temporal desse segundo período analisado seja menor, as publicações referentes à educação de surdos ampliaram-se muito, não apenas na SME, como também em âmbito nacional. A oficialização da Libras como língua Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) impulsionaram esse aumento de publicações. No município de Campinas, a implementação do Programa de Inclusão Bilíngue foi o marco para

que as publicações começassem a versar sobre a educação de surdos e, desde então, a SME implementou ações diversas, que perpassaram concepções e organizações múltiplas na educação de surdos. Essa análise documental buscou abranger a maior quantidade de documentos possíveis que pudessem relatar todo o percurso da educação de surdos no município de Campinas, porém muitos documentos não foram incluídos, devido à grande quantidade de publicações nos últimos anos e devido ao recorte estabelecido para as nossas categorias de análise. Há muitos outros percursos possíveis de se fazer com os documentos disponíveis, tendo em vista a riqueza documental da SME.

Cabe destacar que, ainda que nosso recorte temporal se encerre em 2022, a SME continuou publicando documentos referentes à educação bilíngue de surdos e algumas mudanças importantes ocorreram no ano de 2023. Isso faz com que novas pesquisas sejam necessárias para se aprofundar nesse movimento constante que a SME se propõe a realizar.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período selecionado para nossa análise documental - de 1989 a 2022 - é possível afirmar que a SME sempre foi atuante na elaboração e na implementação de políticas públicas de Educação Especial. Nota-se uma grande preocupação em documentar todo o percurso das ações desenvolvidas nas escolas que compõem a RMEC e, mais do que isso, reafirmar qual a política em vigor e divulgar amplamente a todos que compõem a rede.

Com base nos dados construídos a partir da pesquisa, pode-se afirmar que, em relação à educação de surdos, as publicações intensificaram-se a partir do ano de 2007, com a implantação do Programa de Inclusão Bilíngue. Esse protagonismo deve-se, principalmente, ao investimento permanente em formação continuada e à articulação constante com as universidades, não apenas do município de Campinas, mas de todo o país, com o objetivo de aproximar-se das recentes pesquisas da área.

Ainda que a SME promova um movimento constante para que esteja em contato com a pesquisa acadêmica, um ponto de destaque deve ser salientado em relação à educação de surdos, mesmo com diversos documentos em nível federal e internacional apontando para as classes bilíngues como um modelo que atende à comunidade surda devido à sua especificidade linguística, a SME manteve a política inclusiva como concepção de ensino e trabalho pedagógico. As classes bilíngues foram compreendidas pela SME como uma política segregadora e entendidas como “classes especiais” e, como já verificou-se em um dos primeiros documentos aqui analisados em relação a essa organização, o posicionamento em relação a essa organização sempre foi explícito: **“A secretaria não é a favor da formação de classes especiais**, por entender que tais classes reforçam a segregação, então procura integrar o portador de deficiência em classes comuns” (CAMPINAS, 1991 apud MORAES, 1998, n.p. - grifos nossos).

Durante os 33 (trinta e três) anos analisados nesta pesquisa, percebemos que durante 9 (nove) deles a SME instituiu em alguma unidade da RMEC classes bilíngues para surdos, mas, devido principalmente às dificuldades encontradas em relação a gestão de pessoas e transporte, finalizou o projeto, mesmo com uma avaliação favorável. Retomando a ideia de 1991, fica evidente que, mesmo que compreenda e reproduza em seus textos o conceito de políticas linguísticas, que procure, dentro da perspectiva inclusiva, as estruturas mais adequadas para atender

aos alunos surdos, a perspectiva inclusiva permanece como princípio de trabalho na RMEC, proporcionando diversos benefícios a muitos alunos com deficiência, mas distanciando os alunos surdos do modelo defendido pela comunidade surda brasileira.

Essa relação dialógica entre a defesa do modelo inclusivo e a perspectiva de promover outros modelos que atendam às questões linguísticas dos surdos não está presente apenas nos documentos da SME. As diretrizes nacionais de Educação Especial já produziam um texto com muitas ressalvas em relação ao atendimento dos alunos surdos em classes especiais, bem como a LBI (BRASIL, 2015). Contudo, a inclusão da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, por meio da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021) permitiu que se compreendesse que as escolas bilíngues possuem estruturas de atendimento específicas ao atendimento do aluno surdo.

A todo momento os documentos nacionais e municipais deparam-se com essa dificuldade de afirmar que uma política linguística exige organizações de ensino diferentes e que proporcionar essa estrutura não é promover a exclusão, mas sim garantir que estes alunos terão acesso a todo processo educativo em Libras como L1, sendo a língua de sinais sua língua de instrução e a língua portuguesa, na modalidade escrita compondo esse ideário.

O que existe são as relações de poder em constante disputa. A língua de sinais encontra-se submetida ao poder das línguas orais e, portanto, possui menos prestígio social. Com isso, o grupo dos surdos depara-se com barreiras linguísticas constantes na sociedade, principalmente no contexto educacional, ao não ter acesso, em muitos lugares, a uma educação bilíngue, com a língua de sinais como língua de instrução, permanecendo em salas de aula de educação inclusiva, na qual a língua de sinais é apenas um “instrumento” para a aprendizagem da língua dominante, seja ela oral ou escrita.

A análise documental nos permite afirmar que os documentos municipais estão em constante aproximação com o produzido em nível nacional, principalmente no que diz respeito à perspectiva inclusiva. O município de Campinas produz, inclusive, propostas inovadoras em relação à educação inclusiva, iniciando os movimentos de educação para todos quando da assinatura das convenções internacionais.

Esse protagonismo também se estendeu para a implantação de um Programa de Inclusão Bilíngue para surdos, com a criação de cargos públicos de professor bilíngue, intérprete educacional e instrutor surdo. No entanto, quando a concepção de educação de surdos entrou em confronto com o que a SME compreendia como educação inclusiva, houve uma mudança de percurso e a necessidade de se criar uma política que se diferenciasse da inclusiva em vigor na maior parte dos sistemas, mas também se diferenciasse do modelo de escolas bilíngues de surdos, por promover a presença de surdos e ouvintes no mesmo espaço.

Essa mudança de perspectiva, contudo, englobou elementos de uma política linguística para a educação de surdos, fruto de anos em contato com metodologias que debatiam a importância da Libras na formação do sujeito surdo. Diante disso, o bilinguismo é a abordagem educacional adotada pela RMEC nos documentos vigentes atualmente, articulando-se com uma política linguística na qual a Libras apresenta-se como primeira língua (L1) dos alunos surdos, sendo utilizada como língua de instrução, e as experiências culturais surdas no contexto escolar são incentivadas por meio de espaços de trocas linguísticas.

Assim sendo, a análise documental aqui realizada nos permite afirmar que a SME demonstra uma preocupação constante em alinhar seus documentos municipais com a política adotada nacionalmente em relação à Educação Especial, adotando a perspectiva da educação inclusiva e os princípios que garantam o acesso de todos à rede regular de ensino, propiciando todos os recursos e serviços que se fizerem necessários para garantia do acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial ao ensino regular.

No período analisado nesta tese, 1989 a 2022, a RMEC tem conquistas em relação à educação de surdos e algumas destas precisam ser demarcadas: 1 - A rede promove uma política linguística de atendimento aos alunos surdos, e coloca, em seus documentos, a Libras como língua de instrução e garante espaços para a circulação da mesma entre surdos e ouvintes; 2 - A política linguística conta com a contratação de profissionais da educação bilíngue de surdos, por meio de cargos públicos (professor bilíngue, intérprete de Libras/língua portuguesa, e instrutor surdo); 3 - As famílias têm o direito de escolha no atendimento, podendo se deslocar a escolas polo com transporte disponibilizado pela SME, receber o atendimento bilíngue próximas a suas residências ou ainda optar pela oralidade, no caso dos alunos com deficiência auditiva que não fazem uso da Libras em seu processo

educativo; 4 - A oferta constante de formação aos profissionais da RMEC; 5 - A articulação com universidades, não apenas do município, mas de toda a esfera nacional, em busca de fortalecimento entre o conhecimento acadêmico produzido e as práticas escolares.

Há que se dar destaque ao papel fundamental do Movimento Social Surdo em todo esse processo. O fortalecimento da luta dos movimentos sociais é essencial para a garantia da participação destes nos processos decisórios das políticas públicas e o Movimento Social Surdo de Campinas se fez presente na luta nos momentos em que a política de atendimento aos alunos surdos foi alterada para um modelo diferente do que a comunidade surda defende.

Por derradeiro, elencamos alguns desafios presentes para a educação de surdos, com base no estudo documental empreendido: publicar Diretrizes voltadas para a educação bilíngue de surdos, considerando os seguintes aspectos: a Libras como L1 para alunos surdos e como L2 para alunos ouvintes, o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos; garantir que os princípios arquitetônicos para a educação de surdos estejam amplamente divulgados e implementados em todas as unidades educacionais que atendem alunos surdos; revisar a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva, sob a luz da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), considerando a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino; garantir que pessoas surdas possam concorrer em igualdade aos concursos públicos para provimento de cargos da educação bilíngue de surdos no município; manter o diálogo constante com o Movimento Social Surdo campineiro, a fim de garantir a proximidade entre as políticas públicas e a comunidade surda.

Desenvolver este estudo foi um movimento de formação acadêmica e profissional, pois hoje atuo na relação direta com as políticas públicas da RMEC e, portanto, aprofundar os conhecimentos referentes a movimentos sociais, a elaboração de políticas públicas e traçar uma trajetória de 33 anos em relação à educação de surdos contribuiu para a compreensão da importância da elaboração de uma política pública a partir de princípios bem documentados e constantemente reafirmados. Ademais, destaca-se que a imersão nas fontes primárias proporcionou a construção de uma narrativa original, necessária e que busca contribuir com as memórias da educação de surdos na cidade de Campinas, antes não localizadas. Como limites deste estudo destacamos: a dificuldade em encontrar e selecionar os

documentos para análise proposta, devido a diversos fatores encontrados no percurso - a salvaguarda dos documentos em um local provisório, a ferramenta de busca do Diário oficial do município ter uma quantidade limitada de filtros; a dificuldade em organizar os documentos, devido à imprecisão neles contidas em relação à ausência de datas de publicação; a ausência de título em documentos orientadores e de assinaturas, dificultando a fonte de produção; muitos documentos localizados fugiam do escopo estabelecido, sendo necessário uma análise atenciosa e detalhada em relação a cada documento. Apesar de todos os esforços envidados para a busca, em função da salvaguarda dos documentos, muitos podem não ter sido encontrados. É importante ressaltar que o estudo desta temática não se encerra aqui e que muitas questões ainda se encontram em aberto e que propiciam a elaboração de novas pesquisas acadêmicas.

Os recentes processos de mudança na educação bilíngue de surdos do município de Campinas possibilitam o surgimento de novas pesquisas relacionadas à temática. Elencamos aqui alguns aspectos que podem ser aprofundados em pesquisas futuras, referentes ao município de Campinas: a docência compartilhada e a relação com os diversos agentes envolvidos no processo educativo do aluno surdo (professor de sala comum, professor bilíngue, intérprete de Libras, instrutor surdo e professor de Educação Especial); a inclusão do CEI Manoel Affonso Ferreira como escola comum polo bilíngue de educação infantil; a inclusão da Emefei Júlio de Mesquita Filho no Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI" e a elaboração de uma nova matriz curricular.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Developing Inclusive Education Systems: What are the levers for change? **Journal of Educational Change**. 6(2), p. 109-124, 2005.

AINSCOW, M.; SANDILL, A. Developing Inclusive Education Systems: the Role of Organisational Cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, 14(4), p. 401-416, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada**, 2015. Disponível em: <http://sala.org.br/JOOMLA/index.php/glossario>. Acesso em 20 jan 2020.

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, São Paulo, V. 76, p. 49-86, 2009.

ANDREIS-WITKOSKI, S. A problematização das políticas públicas educacionais na área da educação bilíngue de surdos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 86-100, maio/ago. 2013.

AQUINO, J.; DO VAL, G. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogía y Saberes**, 49, p. 41-53, 2018.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p. 43-56.

ASSUCAMP. **Termo de Compromisso**. Que os candidatos a prefeito de Campinas Jonas Donizette Ferreira e Márcio Pochmann assinam por proposição da Associação de Surdos de Campinas e da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos sobre a manutenção, apoio e qualificação do sistema de educação bilíngue para surdos da cidade de Campinas, bem como da garantia da participação das comunidades surdas campineiras na elaboração e implantação de políticas públicas que lhes tenha como público-alvo. Campinas, 2012.

ASSUCAMP. **Ofício/PRE nº 016/2013**. Escolas de Educação Bilíngue para Surdos. Campinas, 2013.

BÄR, E.; RODRIGUES, C. S.; SOUZA, R. M. Quando a política linguística se funda na noção de deficiência: circularidade nos textos das leis e a ilusão da garantia de direitos linguísticos. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Argentina, v. 10, p. 103-125, 2018.

BARBOSA, F. V. ; SOFIATO, C. G. ; CAPOVILLA, F. C. **Introdução aos Estudos da Língua de Sinais Brasileira** (Libras). São Paulo : Memnon, 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.92, p. 725-751, Especial, Out. 2005.

BARROSO, J. (org.). **A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores**. Educa, 2006.

BEHARES, L.E. & PELUSO, L. (1997). A Língua Materna dos Surdos. **Revista Espaço**. INES. Rio de Janeiro, n. 06, p. 40-48. Mar. 1997.

BEHARES, L. Línguas e Identificações: as crianças surdas entre o sim e o não. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística** volume 2. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 133-149.

BICALHO, D. C. Habilidades Linguísticas. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. UFMG, s.d. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas> Acesso em 28 jan 2020.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (orgs.) trad. Carmen C, Varriale et al. **Dicionário de Política**. 11. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação de surdos: ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro (Pedro de Araujo Lima). **Relatorio do anno de 1862 que se devia apresentar a Assembleia Geral Legislativa na 3ª sessão da 11ª Legislatura**. (Publicado em 1863). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1735/000030.html>. Acesso em 27 Jan. 2020.

BRASIL. Ministerio do Imperio (João Alfredo Corrêa de Oliveira). **Relatorio do anno de 1872 apresentado a Assembleia Geral Legislativa na 2ª sessão da 15ª Legislatura**. (Publicado em 1873). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1700/000501.html>. Acesso em: 28 Jan. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, **Diário Oficial da União** de 05/10/1988 (p. 1, col. 1), 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 out 2023.

BRASIL, Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 25/10/1989, (p. 19209, col. 1), 1989.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 23/12/1996 (p. 27833, col. 1), 1996.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 21/12/1999, 1999.

BRASIL. MEC. SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 09/10/2001, 2001b.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 25/04/2002 (p. 23, col. 3), 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 23/12/2005, 2005.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC / SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 24 jul 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 26/08/2009, 2009a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 05/10/2009, Seção 1, p. 17, 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 02/09/2010 (p. 1, col. 2), 2010.

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, **Diário Oficial da União** de 18/11/2011 e republicado em 18/11/2011 - Edição extra, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 51/2012**, de 18 de julho de 2012. Implementação da Educação Bilíngue. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União** de 05/04/2013 (p. 1, col. 1), 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, **Diário Oficial da União** - Edição Extra de 26/06/2014 - nº 120-A (p. 1, col. 1), 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 07/07/2015] (p. 2, col. 2), 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União** de 02/01/2019, edição 1-B, seção 1 - Extra, p. 6, 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 01/10/2020, edição 189, seção 1, p. 6, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. 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. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 04/08/2021 (p. 1, col. 1), 2021.

BRASIL. MEC. SEMESP. DIPEBS. **Cartilha Técnica**. Instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 01/01/2023, p. 144, 2023a.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 02/01/2023, p. 4, 2023b.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 11 de janeiro de 2023. Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF, **Diário Oficial da União** de 11/01/2023, p. 1, 2023c.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRITO, F. B. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16, Number 1, 2016, 766–769.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, 2, 1-28, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Audiência Pública - Surdos usuários da língua portuguesa**. Comissão de Seguridade Social e Família. 03/04/2012, 2012. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/sulp>>. Acesso em 20/07/2018.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

CAMPINAS. Lei nº 6.134, de 07 de dezembro de 1989. Autoriza o poder executivo a criar salas de recursos e equipes itinerantes destinadas ao ensino de pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial do Município** 07/12/1989, p.03, 1989.

CAMPINAS. Lei Orgânica do Município. **Diário Oficial do Município** 31/03/1990, 1990a.

CAMPINAS. Lei nº 6.297, de 25 de outubro de 1990. Dispõe sobre o provimento de cargos de docentes do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** 26/10/1990, p.02, 1990b.

CAMPINAS. Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Município** 28/12/1991, p. 4-5, 1991.

CAMPINAS. **Anais do I Ciclos de debates em Educação Especial**: educação para todos. Campinas, SP, 5 a 7 de dezembro de 1994/ coordenação e organização Maria Teresa Penteado Cartolano. Campinas, SP: Unicamp, 1995a.

CAMPINAS. Lei nº 8.246, de 03 de janeiro de 1995. Autoriza o poder executivo a implantar classes especiais de ensino aos deficientes na rede municipal de ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** 04/01/1995, p. 01, 1995b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Especial**. Campinas, SP, 1995c.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Anais do 2º Ciclo de Debates em Educação Especial**: “Educação para Todos”. Campinas, SP, 1996a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Pulsção da rede**. Campinas, SP, Ano I, n. 2, 1996b.

CAMPINAS. Lei nº 9.635, de 16 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a transposição e criação de cargos de Professor de Educação Especial. **Diário Oficial do Município** 17/02/1998, p.01, p. 1998a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Especial**. Campinas, SP, Departamento Técnico-Pedagógico/ Coordenadoria de Projetos Especiais, 1998b.

CAMPINAS. Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município** 14/03/2006, p.11, 2006.

CAMPINAS. Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas e dá outras Providências. **Diário Oficial do Município** 29/06/2007, Suplemento, 2007a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Departamento Pedagógico. **Programa de Inclusão Bilíngue para alunos surdos junto à Prefeitura Municipal de Campinas**. Campinas, SP, 1ª versão, 2007b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME nº 30/2007. **Diário Oficial do Município** 05/12/2007, p. 2, 2007c.

CAMPINAS. Departamento Pedagógico. **Resposta à Secretaria de Assuntos Jurídicos**. Secretaria Municipal de Educação, 2008a.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Expediente Despachado pelo Exmo. Sr. Prefeito. De Secretaria de Educação - Protocolado n.º 08/10/22.425 PG. **Diário Oficial do Município** 06/11/2008, p.01, 2008b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Depe/CEB. **Justificativa da necessidade de concurso para professores bilíngues, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e instrutores surdos para a Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação, 2009a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB/ Educação Especial. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Campinas.** Campinas, SP, 2009b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB/Setor de Educação Especial. **Justificativa da transferência do projeto Bilíngue da Emei Hilário Magro Júnior para a Emei Celisa Cardoso Amaral.** Campinas, SP, 2009c.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB/ Educação Especial. **Levantamento alunos surdos para 2011.** Campinas, SP, 2010a.

CAMPINAS. Resolução SME nº 23/2010, de 18 de novembro de 2010. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico das unidades educacionais supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município** 20/11/2010, p.04, 2010b.

CAMPINAS. Lei nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de libras/português. **Diário Oficial do Município** 24/12/2010, p.05, 2010c.

CAMPINAS. **Diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos anos finais** : um processo contínuo de reflexão e ação / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico; organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010d.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Comunicado SME nº 131/2011, de 18 de agosto de 2011. **Diário Oficial do Município** 19/08/2011, p. 7, 2011.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Depe/CEB. Organização Projeto Bilíngue 2013. Campinas, SP, 2012a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/ CGP. Prorrogação do contrato vigente 2008/10/22425. Campinas, SP, 2012b.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012c.

CAMPINAS. Decreto nº 17.784, de 28 de novembro de 2012. Regulamenta a lei nº 14.252, de 02 de maio de 2012, que dispõe sobre a matrícula de deficientes físicos e

mentais nas creches e escolas da rede pública municipal de ensino. **Diário Oficial do Município** 29/11/2012, p. 03, 2012d.

CAMPINAS. Resolução SME nº 16/2012, de 01 de novembro de 2012. Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas, agrupamentos, ciclos, turmas, unidades educacionais, blocos de unidades educacionais e locais de trabalho aos professores, aos especialistas efetivos e aos professores substitutos em situação de processos transitados em julgado estáveis (TJEs) da rede municipal de ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município** 05/11/2012, p. 03, 2012e.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais**: um processo contínuo de reflexão e ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. – Campinas, SP, 2013a.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação : Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / Organização: Miriam Benedita de Castro Camargo / Coordenação pedagógica: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2013b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/Depe. **Ofício SME/Depe nº 14/2013**. Campinas, SP, 2013c.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB. **Projeto de Trabalho do Núcleo de Educação Especial 2013/2014**. Campinas, SP, 1ª versão, 2013d.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/UFSCar. **Relatório de ações relativas ao Programa de educação inclusiva bilíngue no município de Campinas de 2008 a 2013**. Campinas, SP, 2013e.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Encerramento do programa bilíngue na Emef/EJA Pe José Narciso Vieira Ehrenberg**. Campinas, SP, 2014a.

CAMPINAS. Lei Complementar nº 94, de 18 de dezembro de 2014. Altera dispositivos das Leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, que "Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos servidores do Município de Campinas e dá outras providências", e nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010, que "dispõe sobre a criação de cargos públicos de provimento efetivo de professor bilíngue, de instrutor surdo e de intérprete educacional de libras/português". **Diário Oficial do Município** 19/12/2014, p. 02, 2014b.

CAMPINAS. Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Município** 26/06/2015, p. 01, 2015a.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais**: um processo contínuo de reflexão e ação.

Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Organização e estabelecimento de textos: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2015b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 13, de 27 de junho de 2016. Instituir a Política educacional para pessoa com surdez e com deficiência auditiva na Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município** 27/06/2016, p.03, 2016a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Resposta ao Inquérito nº 14.0713.0002486/2016-8**. Campinas, SP, 2016b.

CAMPINAS. Resolução SME nº 17, de 09 de novembro de 2016. Institui as matrizes curriculares para as unidades educacionais de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das unidades educacionais. **Diário Oficial do Município** 10/11/2016, p. 4, 2016c.

CAMPINAS. Grupo de Trabalho Surdez. **Relatório da Avaliação dos alunos surdos no município de Campinas de 2016**. FRANCISCO, N. C.C.; OLIVIERA, S.; PORTIOLI, V. (org.). Secretaria Municipal de Educação, 2016d.

CAMPINAS. Comunicado SME nº 159, de 23 de agosto de 2017. **Diário Oficial do Município** 24/08/2017, p.4, 2017a.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB/Núcleo de Educação Especial. **Memorando nº 71/2017**. Indicação de encaminhamentos para a qualificação do projeto "Escola bilíngue Libras/ Língua Portuguesa" na Emef Júlio de Mesquita Filho. Secretaria Municipal de Educação, 2017b

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018. Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial do Município** 01/11/2018, p. 7, 2018.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação/CEB. **Orientações para a elaboração do Projeto Pedagógico e Planos de Ensino – Educação Bilíngue de Surdos**. Secretaria Municipal de Educação, 2019a.

CAMPINAS. Decreto nº 20.351, de 11 de junho de 2019 (republicado por ausência de anexos). Altera os anexos I e II do Decreto 16.779, de 21 de setembro de 2009, que "regulamenta as atribuições de cargos previstos nas Leis nº 12.985, de 28 de junho de 2007, nº 12.986, de 28 de junho de 2007 e nº 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõem sobre os planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais", e anexo único do Decreto 18.424, de 30 de julho de 2014, que "regulamenta as atribuições de cargos previstos nas Leis nº 12.987, de 28 de junho de 2007, e nº 13.980, de 23 de dezembro de 2010, revoga o art. 3º e o anexo IV do Decreto nº 16.779, de 21 de setembro de 2009, e o art. 3º e o anexo III

do Decreto nº 18.316, de 31 de março de 2014". **Diário Oficial do Município** 13/06/2019, p. 01, 2019b.

CAMPINAS. Decreto nº 20.544, de 24 de outubro de 2019. Altera o anexo único do Decreto 18.424, de 30 de julho de 2014, "que regulamenta as atribuições de cargos previstos nas leis no 12.987, de 28 de junho de 2007, e no 13.980, de 23 de dezembro de 2010, revoga o art. 3o e o anexo IV do Decreto nº 16.779, de 21 de setembro de 2009, e o art. 3o e o anexo III do Decreto nº 18.316, de 31 de março de 2014. **Diário Oficial do Município** 25/10/2019, p.03, 2019c.

CAMPINAS. **Caderno curricular temático: narrativas sobre educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Campinas [livro eletrônico]: tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. -- 1. ed. -- Campinas, SP: PM/Campinas, 2020a.**

CAMPINAS. Departamento Pedagógico/CEB/Núcleo de Educação Especial. **Orientações para a organização do trabalho da Educação Especial no contexto de isolamento social.** Campinas, SP, 2020b.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas.** Campinas, SP, 2020c.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC).** Campinas, SP, 2021.

CAMPINAS. Resolução SME nº 17, de 18 de outubro de 2022. Define critérios e procedimentos para a utilização do transporte escolar pelo(a)s aluno(a)s residente(s) no município de Campinas e matriculado(a)s nas escolas de Educação Básica, das redes públicas municipal e estadual, e nas escolas privadas de Educação Infantil de instituições colaboradoras com a SME e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** 20/10/2022, p. 06, 2022.

CAMPINAS. Resolução SME nº 016, de 29 de novembro de 2023. Amplia o número de Unidades Educacionais que integram o Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI" da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas e altera a Resolução SME nº 17, de 09 de novembro de 2016, que institui as matrizes curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das Unidades Educacionais, nos termos que especifica. **Diário Oficial do Município** 30/11/2023, p. 11, 2023.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 37-61.

CARNEIRO, G. S.. **Advocacia da Concorrência 2º Lugar: O lobby como instrumento democrático de elaboração de políticas públicas: um estudo comparado entre o Brasil e o Chile (1988-2014).** Escola Nacional de

Administração Pública (Enap), Brasília, 2022. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7247>. Acesso em 11 jan 2024.

CARTA Aberta ao Ministro da Educação. 08 de junho de 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CI-fMYM9uRcJ:lenereispvh.blogspot.com/2012/06/carta-aberto-dos-doutores-surdos-ao.html+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 20/07/2018.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, nº Especial, p. 385-410, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295 - 316.

COLE, D. The Deaf community. In: GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. **Câmara Técnica: O surdo e a língua de sinais.** Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria dos Direitos da Cidadania/ CORDE, 1996.

CUNHA JÚNIOR, E. P. **O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos:** Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et. al.* **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:** caderno introdutório. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos.** Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FENEIS. **Revista da Feneis.** Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

FENEIS. **Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à Educação de Surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.** Rio de Janeiro, setembro de 2011.

FENEIS. **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE.** Rio de Janeiro, julho de 2013.

FENEIS. **Nota Oficial:** Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. 19/09/2013. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em 20 jul 2018.

FENEIS. **Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da política nacional de Educação Especial**. 06 fev 2020. Disponível em:

<https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pne-e-1.pdf> . Acesso em 02 jan 2024.

FENEIS. **Nota Pública sobre a extinção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos**. jan 2023. Disponível em:

<https://feneis.org.br/2023/01/03/nota-publica-sobre-a-extincao-da-diretoria-da-politica-s-da-educacao-bilingue-de-surdos/>. Acesso em 02 jan 2024.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR, 2014.

FERNANDES, E. A. P.. **Políticas públicas da educação de surdos no século XXI** : análise de documentos federais, estaduais e municipais. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP : [s.n.], 2019.

FERREIRA, G. E. Políticas Públicas nas Atividades dos Movimentos Associativos de pessoas Surdas no Brasil, 1ª parte. **Revista da FENEIS**. Belo Horizonte, n. 6, p. 16, 2000a.

FERREIRA, G. E. Políticas Públicas nas Atividades dos Movimentos Associativos de pessoas Surdas no Brasil, 2ª parte. **Revista da FENEIS**. Belo Horizonte, n. 07, p. 29, 2000b.

FERREIRA, G. E. Políticas Públicas nas Atividades dos Movimentos Associativos de pessoas Surdas no Brasil, 3ª parte. **Revista da FENEIS**. Belo Horizonte, n. 08, p. 29, 2000c.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GESSER, M. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades. In: A. Veiga, Nichnig, C. Wolff, & J. Zandoná (orgs.), **Mundos de mulheres no Brasil**, 2019, p. 353 -361.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Tradução: Saul Barata. Lisboa: Presença, 6ª ed. 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HAMERS, J., & BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001, p. 30-41.

JANUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas, Autores Associados, 2004.

JOAQUIM, R. C. V.. **A política de Educação Especial**: um estudo sobre sua implementação nas escolas municipais de Campinas no período de 1989 a 2004. 2006. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 225-234.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 56, jul-dez, 2021, p. 61-77.

KINGDON, J. **Agendas, alternatives, and public policies**. New York: Longman, 1995.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, vol.19, n.46, Campinas, Set., 1998.

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

LACERDA, C. B. F., et. al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V.R.O. (org.) **Escola e Diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 103-119.

- LOURENÇO, A. A. A. **Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas**: o que dizem as legislações nacionais e municipais. Dissertação de Mestrado. 2019. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, SP.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI, M. L.. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 155-165.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.67-94
- MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.
- MANCUSO, W. P.; GOZETTO, A. C. O. **Lobby e políticas públicas**. São Paulo: Editora da FGV, Coleção FGV de Bolso, 2018.
- MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marco A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 37-64.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e Educação Bilíngüe - Discutindo Conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005.
- MEGALE, A. H. Educação Bilíngüe de Línguas de Prestígio no Brasil: uma Análise dos Documentos Oficiais. **The Specialist**, [S.l.], v. 39, n. 2, dez. 2018.
- MEGALE, A. H. (org.). **Educação Bilíngüe no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. R. E. Práticas translíngües: o repertório linguístico do sujeito bilíngüe no século XXI. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, Vol.: 09; nº. 01, p. 04-18, Junho de 2015.
- MELLO, H. Educação bilíngüe: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.
- MELUCCI, A. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, v. 71, n. 89, p. 49-66, 1989.

MELUCCI, A. **A Invenção do Presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Trad. Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol.11, n.33, pp.387-405.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, Maio-Agosto, p.93-109, 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Promotoria de Justiça de Infância e da Juventude de Campinas. **Ofício no 54/16 33ª P.J.** Campinas, SP, 2016a.

MINISTÉRIO PÚBLICO. Promotoria de Justiça de Infância e da Juventude de Campinas. **Ata de Reunião ICP nº 14.0713.0002486/2016-8**. Campinas, SP, 2016b.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas-SP, v.7 n.2, p.292-302, Jun, 2006.

MORAES, M. C. M. **Escola para todos: possibilidades a partir da formação continuada de professores em Educação Especial**. 1998. [s.n.] f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MORAIS, M. P. **Trajetórias Históricas de Escolas Municipais com Propostas de Educação Bilíngue Inclusiva para Surdos**. Dissertação de Mestrado. 2018, 97f. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, A. C. J. Breve histórico sobre o desenvolvimento do lobbying no Brasil. **Revista de informação legislativa**, Brasília, v. 42, n. 168, p. 29–43, out./dez., 2005.

OLIVEIRA, Q. M.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Educação de surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n.2, p. 173- 196, jul.-dez., 2017.

PADILHA, A. C. **Projeto Político-Pedagógico e de Educação Especial: ações, contradições e desafios para a inclusão educacional em Campinas / SP**, 2009. Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

PELUSO, L.; VALLARINO, S. Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. **Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad**, 4(2), p. 211–236, novembro, 2014.

PERA, G.; MARQUES, L. MEC promove seminário nacional para discutir novas políticas para estudantes surdos. **Portal MEC**, Brasília, DF, 22 ago 2019.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 51-73.

QUADROS, R. M.. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

RAMOS, D. C. M. P.; MUNIZ, V. C.; BARROS, A. L. E. C. Entrevista com Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione. **Pensares em Revista**, São Gonçalo - RJ, n. 25 , p.7-11, 2022.

ROCHA, D. S. **Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente**. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2017.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 11 jan. 2024.

ROCHA, S. M. **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**. 2 ed. Rio de Janeiro: INES, 2007.

ROCHA, S. M. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (ed.), **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?** Lisboa: FMH Edições, 2006.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, v. 4, n. 1, p. 33-40, 2008.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, 2011.

RODRIGUES, V. O. L. Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas? **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Línguas e Culturas em contato. 53, 343-358, 2017.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões**. 2014. 161 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

SANTOS, M. P. G. **Políticas públicas e sociedade**. 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES : UAB, 2016.

SANTOS, M. *et al.* **Lobbying no Brasil: profissionalização, estratégias e influência**. Texto para discussão, IPEA, N. 2334, 2017.

SANTOS, A. N. M. **A língua brasileira de sinais na educação de surdos: língua de instrução e disciplina curricular**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

SARTORI, I. J. F. 2019. **Políticas públicas, inclusão e educação bilíngue de surdos em Campinas (SP): 2007 - 2017**. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC - Campinas - Programa de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas em Educação.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Ano I. n.1, jul 2009.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

SELANI, F. Arte Surda. **Revista da Feneis**. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 44, jun./ago. 2011. (ISSN 1981-4615).

SILVA, S. **Educação especial: um esboço da política pública**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVA, R. R.. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas**. Dissertação (Mestrado) - Campinas, SP, 2003.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W.. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. UNICAMP/Cefiel/Min. Educação, 2008.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 289–320, jul. 2013.

SKLIAR, C. (org.). **Educação & Exclusão-Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre. Mediação. 2004.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, C.. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: _____ (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. Vol 1, 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, vol.43, n.1, pp.283-295.

SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cad. Pesq.** São Luís, v. 25, n. 2, p. 207-224, ab. 2018.

SOTERO, M. C. **Política municipal de educação especial de Campinas período de 2005 a 2012**. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, F. F. **Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. [s.n.] f. 2013. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SOUZA, S. M.. **Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para educação de surdos em língua de sinais**. 2012. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006, Vol. 1, p. 01–10, novembro 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

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

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. DHNET. Barcelona, jun. 1996.

WRIGHT, W. E., BOUN, S. & GARCIA, O. Introduction: Key Concepts and Issues in Bilingual and Multilingual Education. In: _____ (Eds.), **Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

ANEXO A - Solicitação de documentos para fins de pesquisa acadêmica

Campinas, 28 de julho de 2021


Luiz Roberto Marighetti
Diretor Departamento Pedagógico
Referente à solicitação de documentos para fins de pesquisa acadêmica

Eu, Janaína Tunussi de Oliveira, servidora pública municipal sob matrícula 136426-0, lotada na Coordenadoria Setorial de Educação Básica, portadora do RG 41.766.551-9 e do CPF 345.598.328-62, residente e domiciliada à Rua Sorocaba, 91 - Jardim Nova Europa, Campinas, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, venho por meio deste, solicitar o acesso aos documentos e arquivos referentes ao processo de construção da política pública da Educação Especial para surdos da Rede Municipal de Campinas.

A solicitação tem por objetivo estudar e selecionar documentos que contribuam para a escrita da tese de doutorado que está sendo por mim elaborada sob o título "A educação bilíngue de surdos no município de Campinas/SP de 1989 a 2019: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas na rede". A tese está sendo orientada pela Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Janaína Tunussi de Oliveira

ANEXO B - Autorização para pesquisa (Depe)

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO**

697

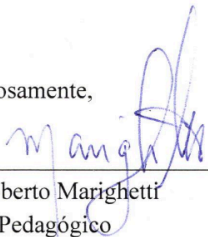
Memo SME/DEPE nº 15/2021**Interessada:** Janaína Tunussi de Oliveira**Assunto:** Autorização para pesquisa**Data:** 27/08/2021

Ao Gabinete da SME

O DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO manifesta-se favoravelmente à realização da pesquisa de doutorado intitulada "*A educação bilíngue de surdos no município de Campinas/SP de 1989 a 2019: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas na rede*", conforme projeto encaminhado a este Departamento pela pesquisadora Janaína Tunussi, sob a orientação da Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, no programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

À consideração superior e, em caso de autorização, solicitamos o preenchimento do formulário anexo.

Respeitosamente,



Luiz Roberto Marighetti
Diretor Pedagógico

ANEXO C - Autorização para pesquisa (Secretário Municipal de Educação)

**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada “*A educação bilíngue de surdos no município de Campinas/SP de 1989 a 2019: uma perspectiva histórica das políticas públicas construídas na rede*”, sob a orientação da Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, no programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Campinas, 30 de agosto de 2021.

José Tadeu Jorge
Secretário Municipal de Educação de Campinas